مجلة جامعة الملك سعود، م ١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٥٩١ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)

١٤٢٥هـ (٢٠٠٤م)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة *الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦ ،١٢×١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، م، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪... إلخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

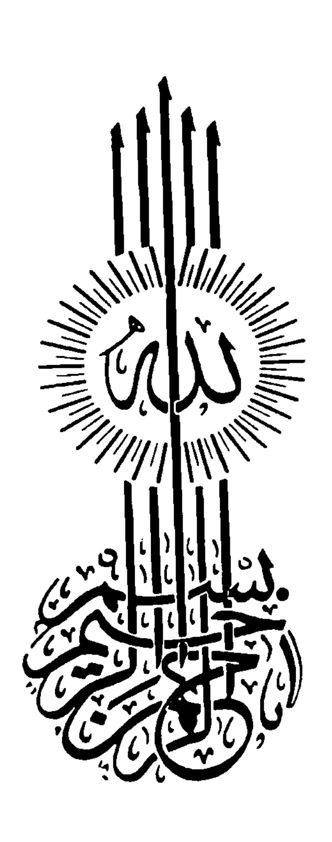
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١ - ٥٩١ بالعربية، الرياض (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م)

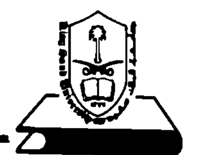
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٥ هـ

(٢٠٠٤م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٥هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١ - ٥٩١ بالعربية، الرياض (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م)

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ١ -٣٤ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود

عبدالرحمن بن عبدالخالق حجر الغامدي

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود،

الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/١/٢٩هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٤/٢٥هـ)

ملخـــص البحث . هدفت هذه الدراسة إلى تحديد حجم الطلاب المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود، والعوامل المؤدية إلى تحويلهم والتي حُدّدت في أربعة محاور وهي: نظام الجامعة، والتخصص، والطالب، وعضو هيئة التدريس. وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الاستبانة والوثائق الرسمية والسجلات والإحصاءات الصادرة من الجامعة، وتتبع الباحث حجم الطلاب المحولين بين الكليات خلال خمسة فصول دراسية، ابتداءً بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٠ /١٤٢١هـ وانتهاءً بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٢ / ١٤٢٣هـ. وطُبقت الاستبانة على ١٩٢ طالباً وهم من بين المحولين إلى الكليات التالية، التربية، والعلوم الإدارية، والهندسة والحاسب الآلي، والعلوم.

وبيّنت نتائج الدراسة حجم أعداد الطلاب المحولين بين الكليات خلال خمسة فصول دراسية حسب الكليات المحولين منها وإليها ،فقد بلغ إجمالي عدد المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود خلال خمسة فصول دراسية، ابتداءً بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢١/١٤٢٠هـ، و انتهاءً بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٣/١٤٢٢ هـ ٢٣٤٧ طالباً، خلاف أعداد الطالبات، كما بلغت نسبة أعداد الطلاب المحولين داخل الكليات إلى أعداد الطلاب المقبولين خلال نفس الفترة ١٦٪. وكان أعلى نسبة في تحويل الطلاب منها هي كلية العلوم، حيث بلغت ٢٤٪، و أعلى نسبة في تحويل الطلاب إليها هي كلية العلوم الإدارية، حيث بلغت ٢٦٪، كما كشفت نتائج الدراسة العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب، وكان أعلى عامل في التأثير على تحويل الطلاب هو عامل التخصص حيث بلغ متوسط

فقراته ٣.٠١ ، ثم يليه عامل عضو هيئة التدريس بمتوسط ٢.٩٨ ، فعامل نظام الجامعة بمتوسط ٢.٨٦ ، وأخيراً عامل الذات بمتوسط ٢.٦١ .كما أظهرت وجود فروق دالة في استجابات أفراد العينة في بعض العوامل المؤدية إلى تحويلهم باختلاف الكليات.

كما قدم الباحث مجموعة من التوصيات للإفادة منها.

المقدمة

يتعين على النظام الجامعي الناجح أن يوفر للطلبة الفرصة لتنمية قدراتهم ، وصقل مواهبهم ، وبناء شخصياتهم ، من خلال الاستجابة لظاهرة التباين في استعداداتهم وظروفهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، وأن تتصف برامجه بالمرونة التي تسمح للطلاّب بمتابعة دراستهم بالشكل الذي يتلاءم مع قدراتهم العقلية ، ويتناسب مع ظروفهم الشخصية ، ويقلل الهدر التربوي إلى أقل حد ممكن [١١ ، ص ص ٢٢ — ٢٣]. وقد ساد الاعتقاد في الأوساط الجامعية أن حرية الطالب في اختيار دراسته عامل مهم لضمان نجاحه وتجنب فشله في حياته الدراسية.

ولهذا فإن نظام القبول والتسجيل في جامعة الملك سعود يتيح الفرصة لكل طالب في الالتحاق بالتخصص الذي يتلاءم مع ميوله ورغباته ومع معدله الدراسي بالمرحلة الثانوية ، وفي حدود إمكانيات الجامعة.

إضافة إلى ذلك فإن النظام بجامعة الملك سعود يجيز للطالب التحويل من جامعة إلى جامعة ، أو التحويل من كلية إلى أخرى داخل الجامعة ، أو التحويل من تخصص إلى آخر داخل الكلية ، وذلك وفق شروط معينة [١ ، ص ص ١٥ — ١٦].

ومن أهم الشروط التي تجيز للطالب التحويل من كلية إلى أخرى داخل جامعة الملك سعود ما يلي :

١ - يجوز بموافقة عميدي الكليتين المعنيتين التحويل من كلية إلى أخرى وفقاً للشروط التي يقرها مجلس الكلية التي يرغب الطالب التحويل إليها.

٢ - تثبت في السجل الأكاديمي للطالب المحول من كلية إلى أخرى جميع المواد التي سبق له دراستها ويشمل ذلك التقديرات والمعدلات الفصلية والتراكمية طوال دراسته بالجامعة.

إلا أن أحد الباحثين من خلال دراسته لتدفق فوج حقيقي من مرحلة البكالوريوس على مستوى جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٣هـ، أكد أن عدد الطلاب الذين تحولوا إلى الكليات التي تخرجوا منها ١٠٥٣ طالباً وطالبة، وهؤلاء يمثلون ١٩.٦٪ من الفوج. وهذا يعني أن حوالي خمس الفوج افتقد فصلاً دراسياً كاملاً – على الأقل – نظرا لانتقالهم من الكليات التي التحقوا بها إلى كليات رغبوا في الدراسة بها [٤ ، ص ١٥٥].

ولهذا جاءت فكرة الدراسة الحالية التي ركزت على ظاهرة تحويل الطلاب داخل الكليات بجامعة الملك سعود.

مشكلة الدراسة

يسعى أي نظام تعليمي إلى رفع كفاءته، وتتحدد كفاءة النظام التعليمي بقدرته على توظيف مصادره البشرية والمادية بأقصر طاقة للحصول على أعلى عائد اجتماعي واقتصادي لكل من الفرد والمجتمع [٦ ، ص ٨٤].

وقد أشارت خطة التنمية الرابعة في المملكة العربية السعودية إلى ظهور بعض جوانب الضعف في الكفاءة الداخلية الكمية والنوعية للتعليم العالي المتمثلة في "ارتفاع معدلات التسرب وزيادة عدد السنوات التي يقضيها الطالب قبل أن يتخرج، وانخفاض

نسبة المتخرجين إلى الملتحقين، وعدم التناسب بين عدد الطلاب في مجالات الدراسة المختلفة وبين احتياجات سوق العمل" [١٤ ، ص ٨٥].

وإذا كانت بعض الدراسات[٤ ، ص ١٥٥] قد أشارت إلى أن ما يقرب من خمس طلاب الفوج بجامعة الملك سعود لعام ١٤١٣هـ قد حولوا من كلية إلى كلية أخرى داخل الجامعة، فإن عملية التحويل بين الكليات بهذا الحجم أصبحت من أهم عوامل الهدر التربوي. وقد أكد أحد الباحثين أن من بين العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة هو التحويل من كلية إلى أخرى [٩ ، ص ٥٣]. ومن هنا أصبحت ظاهرة تحويل الطلاب بين الكليات تشكل هدراً مادياً كبيراً بجامعة الملك سعود، في الوقت الذي أخذ أعداد الشباب في التزايد نحو الجامعة، وأصبح الحصول على مقعد في كلية أو جامعة مطلباً أساسياً لهؤلاء، وقد أشارت بعض الإحصاءات أن عدد طلاب وطالبات الجامعات في المملكة العربية السعودية في بداية خطة التنمية الأولى عام ١٣٨٩ /١٣٩٠هـ كان ٦٦٤٢ طالباً وطالبة، وقفز هذا العدد إلى ٢٣٧٢٣٢ طالباً وطالبة في بداية خطة التنمية السادسة عام ١٤١٦ هـ [١٠ ، ص ٥٢]. أي أن أعداد الطلبة خلال تلك الفترة قد تضاعف أكثر من ٣٥ ضعفاً. بالإضافة إلى أن متوسط تكلفة الطالب الجامعي بالمملكة قد بلغت ٤١,٣ ألف ريال في عام ١٤١٠/١٤١١هـ، وهذه التكلفة تعتبر مرتفعة [١٠ ، ص ٤١]. لهذا تبدو الحاجة ملحة لدراسة ظاهرة تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود. وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

ما حجم أعداد الطلبة المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود، وما العوامل التي أدت إلى تحويلهم؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ – تحديد حجم أعداد الطلبة المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود.

٢ – كشف العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود.

٣ – الوقوف على مدى اختلاف العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب باختلاف الكليات المحولين إليها.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية دراسة الهدر التربوي الذي يعد من بين التحديات التي تواجه الجامعات، وقد حظي هذا الموضوع باهتمام الباحثين على جميع المستويات دولياً وعربياً ومحلياً. فالدراسة تناولت موضوع الهدر التربوي من زاوية التحويل بين الكليات، وهذا الطرق للهدر التربوي يعد الأول من نوعه – حسب علم الباحث – ويؤمل أن تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى الإسهام في تقليل الهدر التربوي بجامعة الملك سعود بخاصة، والجامعات الأخرى بعامة.

أسئلة الدراسة

أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

س ١: ما حجم أعداد الطلبة المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود؟

س ٢: ما العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود؟

س ٣: ما مدى اختلاف رؤية عينة الدراسة للعوامل المؤدية إلى تحويلهم باختلاف الكليات؟

حدود الدراسة

تقيدت هذه الدراسة بالحدود التالية:

١ – اقتصرت هذه الدراسة على حجم الطلاب الذين حولوا من كلية إلى كلية داخل جامعة الملك سعود خلال خمسة فصول دراسية تبدأ من الفصل الدراسي لعام ١٤٢٠ / ١٤٢١هـ وتنتهي بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٢ / ١٤٢٣ هـ.

٢ – حددت هذه الدراسة العوامل التي تؤدي إلى تحويل الطلاب بين الكليات في أربعة محاور، وهي: نظام الجامعة، التخصص، الطالب، عضو هيئة التدريس.

٣ – اقتصر البحث على عينة ممثلة من الطلاب المحولين خلال الخمسة فصول الدراسية من جامعة الملك سعود.

مصطلحات الدراسة

التحويل

يقصد به تغير الفرد من مكان إلى مكان آخر، وهذا التعريف يعتبر مصطلحاً عاماً، كما يقصد به تغيير حضور أو تسجيل الطلاب من كلية إلى أخرى [٣، ص ٨]. ويقصد به في هذه الدراسة انتقال الطالب من كلية إلى أخرى قبل إكمال مرحلة البكالوريوس.

الظاهرة

هي "تبين الشيء وانطباعه على فلان" [٢ ، ص ٤٣١]، وترتبط كلمة "ظاهرة" بمدلول اجتماعي معين يكشف عن نمط الواقعة السلوكية أو العلمية[٨، ص ٤١٢].

وتتمثل في هذه الدراسة في عمليات تحويل الطلاب من حيث العوامل التي تشكل أفكارهم وتكون نمطاً فكرياً لديهم.

الدراسات السابقة

هناك دراسات تناولت جانباً أو آخر من موضوع الهدر التربوي، وجميعها دراسات لها قيمتها وأهميتها بالرغم من أن أياً منها لم يتناول عوامل التحويل بين

الكليات بالمملكة العربية السعودية – حسب علم الباحث – ما عدا دراسة حسن مختار [٣] التي أجريت في جامعة الأزهر بعنوان: "ظاهرة تحويل طلاب جامعة الأزهر من الكليات العملية إلى الكليات النظرية"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الجذور التاريخية لأهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب بالمرحلة الثانوية الأزهرية، والتي تعتبر من العوامل التي تؤدي إلى ظاهرة تحويل هؤلاء الطلاب من الكليات العملية إلى الكليات النظرية بجامعة الأزهر، وكذلك التعرف على العوامل الداخلية الخاصة بالكليات العملية التي تؤدي إلى التحويل منها إلى الكليات النظرية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسة الواقع الكيفي والكمي لنظامي التعليم بالمعاهد الثانوية الأزهرية، وكليات جامعة الأزهر وعلاقتهما بظاهرة تحويل الطلاب مستعيناً بالمنهج التاريخي للتعرف على الجذور التاريخية لأهم مشكلات طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. وقد طبق الباحث استبياناً على عينة من الطلاب المحولين من الكليات العملية إلى الكليات النظرية بهدف التعرف على العوامل التي تؤدي إلى تحويلهم.

وقد كشفت الدراسة أن من بين العوامل المهمة التي تؤدي إلى تحويل الطلاب هي أن السياسة المتبعة في جامعة الأزهر تسمح بقبول جميع الطلاب الناجحين في امتحان الشهادة الثانوية الأزهرية، وبالتالي تعطي هذه السياسة أولوية للكم دون الكيف، وخاصة أن الكليات العملية يقبل بها بعض الطلاب الذين لا تساعدهم قدراتهم على مواصلة الدراسة بها الأمر الذي يؤدي إلى تحويلهم للكليات النظرية، وكذلك لا يوجد توجيه وإرشاد للطلاب بالأزهر يبين طبيعة الدراسة بالكليات العملية، كما أن لغة التدريس بالكليات العملية هي اللغة الإنجليزية على الرغم من ضعف مستوى الطلاب الأزهريين، وكذلك أيضاً قلة ممارسة طلاب الكليات العملية للدراسة العملية في المرحلة الثانوية الأزهرية.

وأجرى محمد المنيع [١٣] دراسة حول "الفاقد التعليمي في جامعة الملك سعود خلال عشر سنوات في الفترة من ١٩٧٦ – ١٩٨٥م"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم الهدر التربوي في جامعة الملك سعود والمتمثل في تأخر الطلبة في التخرج عن الحد الأدنى لمدة التخرج، وعن ترك الطلبة للجامعة. واستخدم الباحث الطريقة الوصفية التحليلية بوثائق الطلبة على مدى السنوات العشر.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: أن الطلبة في جامعة الملك سعود يقضون وقتاً أطول من الحد الأدنى للتخرج من الجامعة في التخصصات الأدبية والعلمية على السواء، وأن الفصول الدراسية الأربعة الأولى تشكل النسبة العظمى من الجامعة، فقد بلغت ٨٢٫٣٣٪، أما نسبة الانسحاب بعد ثمانية فصول فكانت ١٤٫٣٣٪، وكانت نسبة ٣٫٣٪ في بقية الفصول الدراسية.

وهناك دراسة أخرى قام بها القرني [٩] بعنوان: "العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة"، وقد هدفت الدراسة إلى كشف العوامل الذاتية والمؤسسية والأسرية والمجتمعية المؤدية إلى تأخر تخرج الطالب من الجامعة في الوقت المحدد والذي يعتبر أحد مظاهر الهدر التربوي. وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها ١٦١٨ طالبا ممن أمضوا في كلياتهم سنتين دراسيتين أو أكثر زيادة عن الوقت المحدد لتخرجهم.

وقد توصلت الدراسة إلى أن سنوات تأخر الطلاب عن التخرج تتراوح ما بين سنتين وثمان سنوات زيادة عن المدة المحددة للتخرج. وكان من أبرز العوامل الذاتية المؤدية إلى تخلف بعض الطلاب عن التخرج: التوتر والقلق، والخجل، والخوف من الفشل في الاختيار، والتعثر في المتطلبات الأساسية للتخصص، وتسجيل ساعات قليلة، وعدم وجود العلاقة بين الطالب وعضو هيئة التدريس. وكان من أبرز العوامل المؤسسية

قصور الإرشاد الأكاديمي، والتحويل من كلية إلى أخرى، وعدم التنوع في طرق التدريس، وعدم توافق المقررات الأكاديمية مع معدل الطلاب، وعدم وضوح نظام الدراسة، وكثافة الطلاب في الفصول الدراسية. وكان من بين العوامل الأسرية والمجتمعية تحمل الطالب مسؤولية الأسرة، وعدم توافر الجو المناسب للدراسة بالمنزل، ومشاهدة التلفزيون.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، والتعبير عنها بشكل كمي أو كيفي، كما أنه يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، والتعرف على الاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطوير [٥، ص ١٣١].

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلاب المحولين من كلية إلى كلية بجامعة الملك سعود خلال خمسة فصول دراسية، ابتداء بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٠ / ١٤٢١هـ، وانتهاء بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٢ / ١٤٢٣ هـ، وقد بلغ عددهم ٢٣٤٧ طالبا [١٢].

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عددها ٣٦٠ طالبا، وكانت نسبة حجم العينة ١٥٪ من حجم مجتمع الدراسة، وكانت بواقع ٦٠ طالبا من كل كلية من الكليات التالية: الهندسة، والتربية، والآداب، والعلوم الإدارية والعلوم، والحاسب.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استعان الباحث بوثائق الطلبة التي حصل عليها من الحاسب الآلي لكشف حجم الطلبة المحولين خلال خمسة فصول دراسية، كما أعد الباحث استبانة لجميع المعلومات من الطلاب المحولين لكشف العوامل التي أدت إلى تحويلهم.

صدق أداة الدراسة

لقد اعتمد الباحث على ما يلي:

١ – الصدق الظاهري: قام الباحث بعد بناء الاستبانة بعرضها على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال التربية والإدارة التربوية بجامعة الملك سعود – انظر ملحق رقم ١ – وذلك لإبداء مرئياتهم حول مدى وضوح الاستبانة وملاءمتها لمحاورها. وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها ٧٠٪ من المحكمين. وبعد إدخال التعديلات والإضافات المطلوبة بلغ مجموع عبارات الاستبانة في صورتها النهائية – انظر الملحق رقم ٢ – ٣٨ عبارة، موزعة على أربعة محاور وهي: نظام الجامعة وعدد عباراته ١١ عبارة، والتخصص وعدد عباراته ثمان عبارات، والطالب تسع عبارات، وعضو هيئة التدريس عشر عبارات. تتدرج الإجابة عن كل فقرة ضمن خمس مستويات (أوافق تماماً، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق إطلاقاً) ووزعت العلامات عليها بالتدريج ٥، ٤، ٣، ٢، ١.

٢ – صدق الاتساق الداخلي: باستخدام معامل الارتباط لبيرسون تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محاور أداة الدراسة ودرجة جميع فقرات المحور الذي تنتمي إليه. والجدول رقم ١ يوضح ذلك.

جدول رقم ١. معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محاور أداة الدراسة ودرجة جميع فقرات المحور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول (نظام الجامعة)		المحور الثاني (التخصص)		المحور الثالث (الطالب)		المحور الرابع (عضو هيئة التدريس)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٣٩٥٥ **	١٢	٠.١٩١٥ *	٢٠	٠.٣٨٢٧ **	٢٩	٠.٥٢٩٨ **
٢	٠.٤٢٤٤ **	١٣	٠.٢٠٤١ **	٢١	٠.٤٠٨٣ **	٣٠	٠.٦٧٨٢ **
٣	٠.٣٦٨٠ **	١٤	٠.١٨٨٤ *	٢٢	٠.٣٣٧٦ **	٣١	٠.٥٧٠٠ **
٤	٠.٣٥٩١ **	١٥	٠.٢١٧٢ **	٢٣	٠.٢٤٥٧ **	٣٢	٠.٦٨٠٢ **
٥	٠.٣٩٢٦ **	١٦	٠.٤١٦٥ **	٢٤	٠.٣٥٩٥ **	٣٣	٠.٥٩٣٢ **
٦	٠.٤٥٣٤ **	١٧	٠.١٧٤٨ *	٢٥	٠.٣٦١٢ **	٣٤	٠.٥٧٤٢ **
٧	٠.٤٧٣٢ **	١٨	٠.٢٤٦٠ **	٢٦	٠.٣٣٦٥ **	٣٥	٠.٥٦٣٥ **
٨	٠.٤٨٤٢ **	١٩	٠.٤٩٦٤ **	٢٧	٠.٢٢٠٤ **	٣٦	٠.٥١٩٠ **
٩	٠.٤٣٩٣ **			٢٨	٠.٢٠٩١ **	٣٧	٠.٥٣٣٧ **
١٠	٠.٤٧١٩ **					٣٨	٠.٥٣٧٣ **
١١	٠.٣٠٩٥ **						

* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

** دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول ١ أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ و٠,٠٥ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات جميع المحاور.

ثبات أداة الدراسة

لقد تم تطبيق معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معامل ألفاكرونباخ الذي أظهر أن معامل الثبات لأبعاد المحور الأول بلغ ٠.٧٥٠١ ، والمحور الثاني بلغ ٠.٦٠٣٠ ،

والمحور الثالث بلغ ٠,٥٥٧٨ ، والمحور الرابع بلغ ٠,٩٠٧٠ . وأن معامل الثبات لجميع أبعاد محاور أداة الدراسة بلغ ٠,٨٥٤٨ . وهو معامل ثبات مرتفع ، وهذا يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن الحصول عليها من خلال أداة الدراسة.

تطبيق الدراسة الميدانية

قام الباحث في تطبيق الدراسة الميدانية بالخطوات التالية :

١ — الحصول على الموافقة من جامعة الملك سعود على توزيع أداة الدراسة على عينة من الطلاب المحولين إلى الكليات التالية : التربية ، والآداب ، والعلوم الإدارية ، والهندسة ، والحاسب الآلي ، والعلوم. — انظر ملحق رقم ٣ -.

٢ — قام الباحث باختيار ٦٠ طالبا اختيارا عشوائيا من كل كلية عن طريق وثائقهم التي حصل عليها الباحث من الحاسب الآلي ، وتم استدعاء هؤلاء الطلاب عن طريق أرقامهم الجامعية للإجابة عن الاستبانة بواسطة مسجل الكلية.

٣ — بلغ عدد الاستمارات المعادة إلى الباحث ١٩٢ استمارة من ٣٦٠ استبانة تم توزيعها ، أي بفاقد حوالي ٤٧٪ وقد استبعد الطلاب المحولين إلى كلية الآداب نظرا لعدم تجاوب أفراد العينة مع الباحث ، أما بقية الكليات فكان عدد أفراد العينة على النحو التالي : الهندسة ٣٧ طالباً ، التربية ٣٧ طالباً ، العلوم الإدارية ٤٠ طالباً ، العلوم ٤٠ طالباً ، الحاسب الآلي ٣٧ طالبا.

٤ — تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي بمركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود لتحليل البيانات.

الأساليب الإحصائية

اعتمد الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة أهداف وأسئلة الدراسة والتي شملت التالي :

١ – التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة وتحديد استجابات أفراد العينة إزاء العوامل التي أدت إلى تحويلهم.

٢ – معاملات ارتباط بيرسون لتحديد الصدق البنائي لأداة الدراسة.

٣ – معامل ارتباط ألفاكرونباخ لتحديد مستوى ثبات أداة الدراسة.

٤ – اختيار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه لتوضيح دلالة الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب المحولين باختلاف كلياتهم.

وقد اعتبر الباحث أن أي عبارة يكون متوسطها ثلاثة فأكثر يكون تأثيرها على التحويل مرتفعاً، أما التي يكون متوسطها بين اثنين وأقل من ثلاثة يكون تأثيرها متوسطاً والتي تأخذ أقل من اثنين يكون تأثيرها ضعيفاً.

تحليل النتائج ومناقشتها

تحقيقاً لأهداف هذه الدراسة التي سعت إلى تحديد حجم أعداد الطلاب المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود، وكشف العوامل المؤدية إلى تحولهم بين الكليات، والوقوف على مدى اختلاف العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب باختلاف الكليات المحولين إليها؛ يعرض الباحث النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي تجيب عن تساؤلاتها التالية:

السؤال الأول: ما حجم أعداد الطلبة المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود؟

من خلال الطريقة الوصفية التحليلية لوثائق الطلبة التي حصل عليها الباحث من الحاسب الآلي بعمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود وبعد جمع الطلبة المحولين وتصنيفهم حسب الفصول الدراسية التي حولوا فيها، وحسب الكليات التي حولوا منها، وحسب الكليات أيضاً التي حولوا إليها - صمم الباحث الجدول رقم ٢ ليجيب عن السؤال الأول.

جـدول رقم ٢ . أعداد الطلاب المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود خلال خمسة الفصول الدراسية ابتداء من الفصل الأول ١٤٢١/١٤٢٠هـ وانتهاء بالفصل الدراسي الأول عام ١٤٢٣/١٤٢٢هـ

الكليات المحول إليها / الكليات المحول منها	الآداب	اللغات	الإدارية	التربية	الزراعة	الصيدلة	الطب	العلوم	الهندسة	العمارة	طب أسنان	تطبيقية	الحاسب	المجموع	النسبة المئوية
الآداب	٠	٢٨	١٢١	١١٦	٠	٠	٠	٢١	١	٨	٠	٠	١	٢٩٦	٪١٢٫٦١
اللغات	٧٨	٠	٨٢	٢٦	١	٠	٠	١٤	٣	٤	١	١	٢	٢١٢	٪٩٫٠٣
الإدارية	٦٦	٩	١	٣١	٠	٠	٠	٢٣	١٩	٤	٢	٠	١٣	١٦٨	٪٧٫١٦
الاقتصاد (قصيم)	٣	١	١٠٥	٣	٠	٠	٠	٦	٠	٢	٠	٠	٠	١٢٠	٪٥٫١١
التربية	٢٦	١٢	٣٦	٠	٠	١	٠	١١	٨	١	١	٥	٢	١٠٣	٪٤٫٣٩
الزراعة	٢٦	١٢	١٠١	١٩	٠	٦	٠	١٢٨	٢٣	٥١	٤	٣٠	١١	٤١١	٪١٧٫٥١
الزراعة (قصيم)	٢	٠	١	٠	٢٧	٠	٠	١٥	٠	٣	٠	١	٠	٤٩	٪٢٫٠٩
الصيدلة	١	٠	٢	٠	١	٠	٢٨	٣	٢	٠	٦	٩	٢	٥٤	٪٢٫٣٠
الطب	٠	١	١	٠	٠	٣	٠	٣	٤	٠	٢	١٧	٣	٣٤	٪١٫٤٥
العلوم	٢٧	٥	١٠٧	١٨	٥	١١	١	٠	١٩٠	٢٠	٧	٨١	٨٨	٥٦٠	٪٢٣٫٨٦
العلوم (قصيم)	٠	٠	٢	٠	٠	١	٠	١٦	٥	٢	٠	١	٩	٣٦	٪١٫٥٤
الهندسة	٥	٢	٢٠	٨	٠	١	٠	٢٤	٠	١	٠	٨	٤١	١١٠	٪٤٫٦٩
العمارة	٤	٢	١٥	٢	٠	٠	٠	٩	٢٣	٠	١	٢	٧	٦٥	٪٢٫٧٧
طب أسنان	٠	٠	٠	٠	١	٢	٩	٠	٠	٠	٠	٦	٦	٢٤	٪١٫٠٢
تطبيقية	٠	٠	٨	٠	٠	١١	٢٢	٦	٦	٠	٩	٠	٨	٧٠	٪٢٫٩٨
الحاسب	٥	١	١٧	١	٠	٠	٠	٦	٣	١	٠	٠	١	٣٥	٪١٫٤٩
المجموع	٢٤٣	٧٣	٦١٩	٢٢٤	٣٥	٣٦	٦٠	٢٨٥	٢٨٧	٩٧	٣٣	١٦١	١٩٤	٢٣٤٧	
النسبة المئوية	٪١٠٫٣٥	٪٣٫١١	٪٢٦٫٣٧	٪٩٫٥٤	٪١٫٤٩	٪١٫٥٣	٪٢٫٥٧	٪١٢٫١٤	٪١٢٫٢٣	٪٤٫١٣	٪١٫٤١	٪٦٫٨٦	٪٨٫٢٧		٪١٠٠

من الجدول رقم ٢ اتضح ما يلي :

١ – بلغ إجمالي عدد المحولين بين الكليات بجامعة الملك سعود خلال خمسة فصول دراسية ، ابتداء بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٠ / ١٤٢١هـ وانتهاء بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٢ / ١٤٢٣ هـ ٢٣٤٧ طالبا خلاف أعداد الطالبات. وهذا العدد الكبير جدا ؛ فهو يقرب من ٢/٣ عدد المقبولين بالجامعة للعام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١ هـ، حيث بلغ عدد المقبولين ٣٩٦٠ طالباً ، كما أوضحه الجدول رقم ٣. وعلى هذا فإن ٢/٣ عدد المقبولين في عام دراسي واحد ، يساوي تقريباً عدد المحولين في عامين و نصف.

٢ – كشف الجدول أن كلية العلوم كانت أعلى الكليات في تحويل الطلاب منها حيث بلغ عدد المحولين خلال الخمسة فصول الدراسية ٥٦٠ طالبا ، وهذا العدد يشكل ٢٤٪ من نسبة المحولين ، أي أن حوالي ربع أعداد الطلاب المحولين يتحولون من كلية العلوم. يليها كلية الزراعة ، فقد بلغ إجمالي الطلبة المحولين منها ٤١١ طالباً ، وهذا يشكل ١٨٪ من نسبة المحولين ، ثم يليها كلية الآداب ٢٩٦ طالبا ، ونسبة ١٣٪ تقريبا ، فاللغات ٢١٢ طالباً ، ونسبة ٩٪ ، فالإدارية ١٦٨ طالباً ، ونسبة ٧٪. والسبب أن كلية العلوم وكلية الزراعة ، هما الكليتان اللتان يلجأ إليهما الطلاب في التسجيل بالجامعة ، بعد نفاد مقاعد الكليات العلمية الأخرى ، وفي نظر الباحث أن بعض الطلاب الذين لم يوفقوا في التسجيل بالكليات التي يرغبونها ، يعتبرون تسجيلهم بها مؤقتاً ريثما يتسنى لهم الالتحاق بالكليات العلمية الأخرى.

٣ – كانت أقل الكليات في تحويل الطلاب منها كلية طب الأسنان ، حيث بلغ عدد الطلاب المحولين منها خلال خمسة فصول دراسية ٢٤ طالباً ، وهذا العدد يشكل نسبة ١٪ من أعداد المحولين ، يليها الطب ٣٤ طالباً يليها الحاسب ٣٥ طالباً ، وهذه الأعداد القليلة لا تزيد نسبتها عن ١.٥٪ من أعداد المحولين. والسبب أن هذه الكليات من أوائل الكليات بالجامعة التي تستنفد مقاعدها في الأيام الأولى من التسجيل من قبل

الطلاب ذوي المعدلات المرتفعة، فالطلاب يسجلون بها عن قناعة ورغبة شديدتين. بالإضافة إلى طلب سوق العمل لتخصصاتها.

٤ – كانت أعلى الكليات في تحويل الطلاب إليها هي كلية العلوم الإدارية حيث بلغ مجموع الطلاب المحولين إليها خلال خمسة فصول دراسية ٦١٩ طالباً وتشكل أكثر من ٢٦٪ من الطلاب المحولين إلى الكليات، أي ما يزيد عن ربع المحولين إلى الكليات الثلاث عشرة داخل جامعة الملك سعود، ثم يليها كلية الهندسة والعلوم اللتان تتقاربان في أعداد الطلاب المحولين إليها، فقد كان عدد طلاب الأولى ٢٨٧ طالباً، ونسبتها ١٢٪ تقريباً، والثانية عدد طلابها ٢٨٥ طالباً، ونسبتها ١٢٪ تقريباً أيضاً. والسبب أن كلية العلوم الإدارية تقدم التخصصات الاقتصادية و الإدارية والسياسية وهذه التخصصات يطلبها كل من القطاع الخاص والعام، بالإضافة إلى أنها تقبل كافة تخصصات الشهادة الثانوية، فهي الأنسب لمعظم الطلاب المحولين.

٥ – كانت أقل الكليات في تحويل الطلاب إليها هي كلية طب الأسنان فالزراعة فالصيدلة، وجميعها متقاربة في أعداد الطلاب المحولين إليها، فالأولى كان عدد طلابها ٣٣ طالباً، والثانية ٣٥ طالباً، والثالثة ٣٦ طالباً، ولم يتجاوز نسبة أي منهم ٢٪. والسبب أن طلاب كلية طب الأسنان والصيدلة، يسجلون بها عن قناعة ورغبة وهذا ما أشار إليه الباحث سابقاً، أما كلية الزراعة فيشتكي خريجوها من قلة توفر سوق العمل لهم، وبالتالي يقل التحويل إليها.

٦ – كانت أعلى كلية في نسبة التفاوت بين الطلاب المحولين منها والطلاب المحولين إليها هي كلية الزراعة بفارق قدره ١٦,٥٪.

٧ – أكبر كلية تحول منها الطلاب إلى كليات متعددة داخل الجامعة خلال الخمسة فصول الدراسية، هي: كلية العلوم، وكلية الزراعة.

٨ – أكبر كلية تحول إليها الطلاب من كليات متعددة داخل الجامعة خلال الخمسة فصول الدراسية هي ؛ كلية العلوم الإدارية.

٩ – إذا ما قورنت نسبة أعداد الطلاب المحولين داخل الكليات بجامعة الملك سعود بالرياض خلال الخمسة الفصول الدراسية إلى أعداد الطلاب المقبولين خلال نفس الفترة، فإن الجدول رقم ٣ يكشف بأن النسبة تزيد عن ١٦٪ وهي نسبة مرتفعة جداً. وبالتالي فإن ذلك يسبب هدراً مادياً مرتفعاً خلال الفترة التي قضاها الطلاب في هذه الكليات قبل تحويلهم إلى كليات أخرى.

جدول رقم ٣. أعداد الطلاب المقبولين بكليات جامعة الملك سعود ابتداءً بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٠/١٤٢١هـ وانتهاءً بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٢/١٤٢٣هـ.

الفصل الدراسي الكلية	الفصل الدراسي الأول ١٤٢٠/١٤٢١	الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٠/١٤٢١	الفصل الدراسي الأول ١٤٢١/١٤٢٢	الفصل الدراسي الثاني ١٤٢١/١٤٢٢	الفصل الدراسي الأول ١٤٢٢/١٤٢٣	المجموع
الآداب	٤٠٥	١٤٧	٢٨٢	٣١٤	٥٤٢	١٦٩٠
اللغات	١٥١	١١٢	١٣٦	١٦٢	٣٣٣	٨٩٤
الإدارية	٦٢٠	١٣٣	٦٦٢	٢٥٤	١١١٢	٢٧٨١
التربية	٣١٩	١٢٩	٣١٤	١٩٤	٣٨٩	١٣٤٥
الزراعة	٨٥	٢٨	٥٢	١٠٨	٢٣٣	٥٠٦
الصيدلة	١٢٢	٢	١٢٩	٠٠	١٤٥	٣٩٨
الطب	١٦٧	١	٢٠٣	١	٢١٧	٥٨٩
العلوم	٣٠١	٤٣	٣٤٤	٧٧	٤٦٧	١٢٣٢
الهندسة	٤٠٣	٣٠	٤٤٤	٢٠	٥١٦	١٤١٣
العمارة	١١٦	١٢	٩٦	١٢	١٤٤	٣٨٠
طب أسنان	٥٢	١	٦٢	٠	٦٣	١٧٨
تطبيقية	٢٦١	١٧	٢٦١	٢	٢٣٦	٧٧٧
الحاسب	٢٨٨	١٥	٢٧١	٢٢	٢٩٧	٨٩٣
المجموع	٣٢٩٠	٦٧٠	٣٢٥٦	١١٦٦	٤٦٩٤	١٣٠٧٦

❖ الأعداد من واقع سجلات عمادة شؤون القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود بالرياض.

السؤال الثاني: ما العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد صنف الباحث الإجابة حسب محاور الاستبانة إلى ما يلي:

أولاً : عوامل ذات علاقة بنظام الجامعة

يبين الجدول رقم ٤ استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب المحولين داخل كليات جامعة الملك سعود إزاء نظام الجامعة بصفته عاملاً من العوامل التي تؤدي إلى تحويل الطلاب من كلية إلى أخرى.

وفي ضوء النتائج التي أوضحها جدول ٤ تبين أن متوسطات درجة الموافقة على الاستبانة بالنسبة لهذا المحور قد انحصرت ما بين ٣,٥١ و ٢.١٨ ، ويتضح من الجدول أن هناك أربعة عبارات كان متوسطاتها الحسابية أكبر من ثلاثة. وفي ضوء ذلك فقد حصلت العبارة رقم ١٠ والتي تشير إلى ضعف العلاقة بين إدارة الكلية والطالب، وكان متوسطها ٣,٥١ يليها العبارة رقم ٨، وهي عدم وجود من يرشد الطالب إلى التخصص المناسب لقدراته، وبلغ متوسطها ٣,٣٨ ، ثم يلي ذلك في العبارات قصور الإرشاد الأكاديمي في التعريف بنظام الجامعة بمتوسط قدره ٣,٣٢ ثم عبارة عدم وجود دليل واضح ومفصل عن التخصصات بالجامعة وكان متوسطها ٣,٠٥. أما بقية الفقرات وعددها سبع فكان تأثيرها متوسط على تحويل الطلاب بين الكليات.

وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع نتائج دراسة الغامدي [٧]، في أن هذه العوامل تسهم وبدرجة كبيرة في حدوث التسرب بين الطلاب. ولعل هذه النتيجة تستدعي قيام إدارة الكليات بتوطيد العلاقات بينها وبين طلابها، وزيادة الاهتمام بالتوجيه والإرشاد الطلابي.

ويؤول الباحث ضعف العلاقة بين إدارة الكلية والطالب إلى أن عمادة الكليات بالجامعة تهتم بالأمور الإدارية والمالية أكثر من اهتمامها بالأمور الأكاديمية، وهذا ما يؤكده جداول أعمال مجالس الكليات بالجامعة.

جدول رقم ٤. استجابات الطلاب المحولين داخل كليات جامعة الملك سعود إزاء نظام الجامعة كعامل من العوامل التي تؤدي إلى تحويل الطلاب.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	عدم معرفتي بنظام الجامعة	ك	٣٢	٤٠	٣٦	٤٨	٣٥	٢.٩٣	٥
	عند التحاقي بالكلية السابقة.	٪	٪١٦.٧	٪٢٠.٨	٪١٨.٨	٪٢٥	٪١٨.٢		
٢	قصور الإرشاد الأكاديمي في	ك	٤٥	٤٥	٤٧	٣٦	١٩	٣.٣٢	٣
	التعريف بنظام الجامعة.	٪	٪٢٣.٤	٪٢٣.٤	٪٢٤.٥	٪١٨.٨	٪٩.٩		
٣	مواعيد المقررات الدراسية	ك	١٦	٢١	٢٣	٧٢	٦٠	٢.٢٨	١٠
	غير مناسبة في الكلية التي	٪	٪٨.٣	٪١٠.٩	٪١٢	٪٣٧.٥	٪٣١.٣		
	حولت منها.								
٤	صعوبة تسجيل المواد	ك	٢١	٣٨	٢٩	٦٥	٣٩	٢.٦٧	٨
	الدراسية التي أرغبها.	٪	٪١٠.٩	٪١٩.٨	٪١٥.١	٪٢٣.٩	٪٢٠.٣		
٥	عدم إتاحة الفرصة لاختيار	ك	٤٣	١٥	٢٧	٦١	٤٥	٢.٧٤	٧
	التخصص المناسب في الكلية	٪	٪١٠.٤	٪١٦.١	٪١٤.١	٪٣٠.٢	٪١٤.١		
	السابقة		٪٢٢.٤	٪٧.٨		٪٣١.٨	٪٢٣.٤		
٦	تعقد الأنظمة التي تستخدمها	ك	٢٠	٣١	٥٦	٥٨	٢٧	٢.٧٩	٦
	الكلية في تعاملها مع الطلاب.	٪	٪١٠.٤	٪١٦.١	٪٢٩.٢	٪٣٠.٢	٪١٤.١		
٧	ازدحام الشعب بالطلاب في	ك	٣٠	٢٣	٣١	٦٧	٤٠	٢.٦٦	٩
	المقررات الدراسية في الكلية	٪	٪١٥.٦	٪١٢	٪١٦.١	٪٣٤.٩	٪٢٠.٨		
	التي حولت منها.	١							

تابع جدول رقم ٤

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٨	لم أجد من يرشدني إلى التخصص المناسب لقدراتي.	ك	٥٢	٦١	١٣	٤٠	٢٦	٣.٣٨	٢
		٪	٢٧.١٪	٣١.٨٪	٦.٨٪	٢٠.٨٪	١٣.٥٪		
٩	عدم وجود دليل واضح ومفصل عن التخصصات بالجامعة.	ك	٣٨	٤١	٢٩	٥٥	٢٦	٣.٠٥	٤
		٪	١٩.٨٪	٢١.٤٪	١٥.١٪	٢٨.٦٪	١٣.٥٪		
١٠	ضعف العلاقة بين إدارة الكلية والطالب.	ك	٦١	٤٠	٤١	٣٤	١٥	٣.٥١	١
		٪	٣١.٨	٢٠.٨٪	٢١.٤٪	١٧.٧٪	٧.٩٪		
١١	طول فترة الدراسة بالكلية.	ك	١١	١٨	٢٨	٧٢	٦٢	٢.١٨	١١
		٪	٥.٧٪	٩.٤٪	١٤.٦٪	٣٧.٥٪	٣٢.٣٪		

ثانياً: عامل التخصص

يوضح الجدول رقم ٥ استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب المحولين إزاء التخصص كعامل من العوامل التي تؤدي إلى تحويل الطلاب بين الكليات.

ويقرأ من جدول رقم ٥ أن متوسطات درجة الموافقة على عبارات هذا المحور قد انحصرت ما بين ٤.٣٥ و١.٦٥ ، وكانت هناك أربعة عبارات كان تأثيرها مرتفعاً على عملية التحويل، حيث حصلت العبارة رقم ١٢ وهي: **لا يوافق التخصص ميولي ورغباتي في الكلية التي حولت منها** على متوسط حسابي قدره ٤.٣٥ ، ويعد هذا المتوسط أعلى متوسط حسابي في فقرات الاستبانة. ثم يلي ذلك عبارة: **مقررات التخصص لا تشبع اهتماماتي العلمية في الكلية السابقة** ومتوسطها ٣.٨٧ ، **والتخصص الذي التحقت به ليس له مستقبل وظيفي في الكلية السابقة** ومتوسطها ٣.٣٨ ، وأخيراً **عدم الاستفادة من**

المقررات الدراسية في حياتي المستقبلية، ومتوسطها ٣.٣٦، وهناك عبارة وهي: عدم اجتياز بعض المقررات الدراسية فهي ذات تأثير ضعيف على عملية التحويل، حيث كان متوسطها ١.٦٥، وهو أقل متوسط حسابي في فقرات الاستبانة. أما بقية العبارات وعددها ثلاث فكانت درجة تأثيرها متوسطة على عملية تحويل الطلاب.

وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع نتائج دراسة الشرم [٤] في أن المقررات الدراسية بجامعة الملك سعود من العوامل التي تؤدي إلى انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية الكمية بالجامعة.

وهذا الأمر يعد من أهم ما ينبغي على الجامعة الأخذ به والسير عليه، وهو أن يكون التخصص مناسباً لميول وقدرات ورغبات الطالب.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الجامعة لازالت تركز على التخصصات التي لاتتواءم مع احتياجات سوق العمل، والدليل على ذلك أنه لو نظرنا إلى توزيع الطلاب في مرحلة البكالوريوس حسب التخصصات التي يدرسونها، لوجدنا توزيع التخصصات مخالفاً لما تتطلبه التنمية المنشودة، ولوجدنا النمو في تخصص العلوم الاجتماعية والإنسانية، يتسارع بنسبة أكبر من باقي التخصصات، في الوقت الذي تزداد فيه أهمية العلوم والتكنولوجيا.

جدول رقم ٥. استجابات الطلاب المحولين داخل كليات جامعة الملك سعود إزاء التخصص كعامل من العوامل التي تؤدي إلى تحويل الطلاب.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١٢	لا يوافق التخصيص ميولي ورغباتي في الكلية التي حولت منها.	ك	١٢٨	٢٥	١٧	١٥	٥	٤.٣٥	١
		٪	٪٦٦.٧	٪١٣	٪٨.٩	٪٧.٨	٪٢.٦		

تابع جدول رقم ٥

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١٣	عدم استفادتي من المقررات	ك	٥٢	٣٩	٤٣	٤٢	١٦	٣٫٣٦	٤
	الدراسية في حياتي المستقبلية	٪	٢٧٫١٪	٢٠٫٣٪	٢٢٫٤٪	٢١٫٩٪	٨٫٣٪		
١٤	مقررات التخصص لا تشبع	ك	٨٣	٤٨	٢٢	٢٨	١٠	٣٫٨٧	٢
	اهتماماتي العلمية في الكلية السابقة	٪	٤٣٫٢٪	٢٥٪	١١٫٥٪	١٤٫٦٪	٥٫٢٪		
١٥	مقررات التخصص في الكلية	ك	٩	٢٢	٣٠	٦١	٧٠	٢٫١٦	٧
	السابقة أعلى من مستواي العلمي	٪	٤٫٧٪	١١٫٥٪	١٥٫٦٪	٣١٫٨٪	٣٦٫٥٪		
١٦	لا تناسب الموضوعات التي	ك	١١	٢٣	٧٨	٥٧	٢٢	٢٫٧١	٥
	تتضمنها المقررات الدراسية التخصص	٪	٥٫٧٪	١٢٪	٤٠٫٦٪	٢٩٫٧٪	١١٫٥٪		
١٧	التخصص الذي التحقت به	ك	٦٤	٢٢	٤٨	٣٠	٢٤	٣٫٣٨	٣
	ليس له مستقبل وظيفي في الكلية السابقة	٪	٣٣٫٣٪	١١٫٥٪	٢٥٪	١٥٫٦٪	١٢٫٥٪		
١٨	عدم اجتياز بعض المقررات	ك	٣	١٣	١١	٥١	١١٣	١٫٦٥	٨
	الدراسية	٪	١٫٦٪	٦٫٨٪	٥٫٧٪	٢٦٫٦٪	٥٨٫٩٪		
١٩	صعوبة المقررات الدراية في	ك	١٩	٣٧	٣٣	٦٠	٤٣ .	٢٫٦٣	٦
	الكلية السابقة	٪	٩٫٩٪	١٩٫٣٪	١٧٫٢٪	٣١٫٣٪	٢٢٫٤٪		

ثالثاً: عامل الطالب

يوضح الجدول رقم ٦ استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب المحولين إزاء عوامل تتعلق بالطالب نفسه تؤدي إلى تحويله.

ويظهر من الجدول رقم ٦ أن متوسطات فقرات هذا المحور قد انحصرت ما بين ٣.٥٩ و١.٧٩ ، وأن الفقرات ذات التأثير العالي على تحويل الطلاب بين الكليات هي : الشعور بعدم جدوى الدراسة في الكلية السابقة ، وكان متوسطها ٣.٥٩ ، ويتضح أن أقل العوامل الذاتية مساهمة في التحويل ، هي : التحقت بالكلية السابقة نتيجة ضغط أسري كبير ، وكان متوسطها ١.٧٩ ، وتدني معدلي التراكمي في الكلية التي حولت منها ، وكان متوسطها ١.٨٥ . أما بقية فقرات هذا المحور وعددها ست فقرات ، فكان تأثيرها متوسط حسب ما تشير إليه متوسطاتها.

وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع نتائج دراسة القرني [٩]، والذي توصل فيها إلى أن العوامل الذاتية للطالب من بين العوامل التي تؤدي إلى سنوات تأخره الدراسي بالجامعة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى رغبة الشباب السعودي في الشهادة الجامعية دون إعطاء الاعتبارات حقها ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يعزي ذلك إلى ضعف الجامعة ، وعدم تمكنها من التوفيق بين متطلبات مجتمعنا الحاضر ، وبين أنواع ومستويات المعرفة والمهارة التي توفرها لطلابها.

جدول رقم ٦ . استجابات الطلاب المحولين داخل كليات جامعة الملك سعود إزاء عوامل ذاتية تؤدي إلى تحويلهم.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٢٠	ضعف الدافع الذاتي للدراسة.	ك	٢٨	٣٨	٣٠	٦٣	٣٣	٢.٨٢	٤
		٪	٪١٤.٦	٪١٩.٨	٪١٥.٦	٪٣٢.٨	٪١٧.٢		
٢١	الخوف من الفشل في الدراسة في الكلية السابقة.	ك	٢٩	٤٢	٢٢	٥٧	٤١	٢.٨٠	٥
		٪	٪١٥.١	٪٢١.٩	٪١١.٥	٪٢٩.٧	٪٢١.٤		

تابع جدول رقم ٦.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٢٢	ضعف الإعداد العلمي في المرحلة الثانوية.	ك	٢١	٣٩	٢٨	٦٠	٤٤	٢,٦٥	٦
		٪	١٠,٩٪	٢٠,٣٪	١٤,٦٪	٣١,٣٪	٢٢,٩٪		
٢٣	تدني معدلي التراكمي في الكلية التي حولت منها.	ك	٧	١٣	١٩	٥٩	٩٤	١,٨٥	٨
		٪	٣,٦٪	٦,٨٪	٩,٩٪	٣٠,٧٪	٤٩٪		
٢٤	صعوبة التكيف الأكاديمي بالكلية السابقة.	ك	٢٤	٤٤	٥٣	٣٧	٢٩	٢,٩٨	٢
		٪	١٢,٥٪	٢٢,٩٪	٢٧,٦٪	١٩,٣٪	١٥,١٪		
٢٥	الشعور بعدم جدوى الدراسة في الكلية السابقة.	ك	٦٠	٥٥	٢٩	٣٤	١٤	٣,٥٩	١
		٪	٣١,٣٪	٢٨,٦٪	١٥,١٪	١٧,٧٪	٧,٣٪		
٢٦	التأثر ببعض الأصدقاء الذين حولوا من الكلية.	ك	١١	١٩	٢٨	٥٧	٧٦	٢,١٢	٧
		٪	٥,٧٪	٩,٩٪	١٤,٦٪	٢٩,٧٪	٣٩,٦٪		
٢٧	اختلاف تخصصي في الثانوية.	ك	٣٩	٣٨	٢٣	٥٤	٣٧	٢,٩٤	٣
		٪	٢٠,٣٪	١٩,٨٪	١٢,٠٪	٢٨,١٪	١٩,٣٪		
٢٨	التحقت بالكلية السابقة نتيجة ضغط أسري كبير.	ك	١٠	١٣	١٣	٤٥	١٠٩	١,٧٩	٩
		٪	٥,٢٪	٦,٨٪	٦,٨٪	٢٣,٤٪	٥٦,٨٪		

رابعاً: عامل عضو هيئة التدريس

يوضح الجدول رقم ٧ استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب المحولين إزاء عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس تؤدي إلى تحويل الطلاب بين الكليات.

ويبدو من جدول رقم ٧ أن متوسطات فقرات هذا المحور قد انحصرت ما بين ٣.١٩ و٢.٧٤ ، وأن الفقرات ذات التأثير العالي على تحويل الطلاب بين الكليات ، كان عددها خمس فقرات ، وكانت على النحو التالي :

- عدم مساعدة عضو هيئة التدريس في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالب ، ومتوسطها ٣.١٩.

- لا يتيح عضو هيئة التدريس الفرصة لطلابه للتعبير عن آرائهم ومتوسطها ٣.١٦.

- قلة الاستفادة العلمية من عضو هيئة التدريس ، ومتوسطها ٣.١٣.

- غياب العلاقة الودية بين الطالب وعضو هيئة التدريس ، ومتوسطها ٣.١١.

- عدم تزويد عضو هيئة التدريس طلابه بتوصيف للمقرر ؛ يحدد أهدافه ومحتواه ومراجعه ومتوسطها ٣.٠٩.

أما بقية الفقرات وعددها خمس فقرات فقد انحصرت متوسطاتها ما بين أقل من ثلاثة وأكبر من اثنين ، وهذا يعني أن تأثيرها متوسط على عملية التحويل بين الكليات.

وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع دراسة الشرم [٤] التي أشارت إلى أن العوامل الذاتية لعضو هيئة التدريس كانت من بين العوامل المؤدية إلى انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية الكمية في الجامعة.

ولعل هذه النتيجة تستدعي من أعضاء هيئة التدريس أن يقيموا علاقات ودية بين الطلاب ؛ وأن يسهموا في مساعدتهم ، وتذليل الصعوبات التي تواجههم.

ويؤول الباحث هذه النتيجة إلى ضعف إعداد عضو هيئة التدريس بالجامعة علمياً وتربوياً ؛ لأن الأستاذ المتمكن من مادته العلمية ، يجد السعادة والافتخار في إظهار قدراته العلمية أمام طلابه ، وبالتالي يتصف بالحرية والمناقشة وحرية التعبير وسعة الصدر

والتعايش مع طلابه ومخالطتهم. أما الأستاذ الذي على العكس من ذلك، فهو الذي يفضل الأنعزالية عن الطلاب والتظاهر بالتعالي عليهم، خشية أن ينكشف ضعفه العلمي أمامهم، وتقل مكانته عندهم.

جدول رقم ٧. استجابات الطلاب المحولين داخل كليات جامعة الملك سعود إزاء عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس تؤدي إلى تحويلهم.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق غالباً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٢٩	غياب العلاقة الودية بين الطالب وعضو هيئة التدريس	ك	٣٧	٤٠	٤٤	٥٠	٢١	٣,١١	٤
		٪	٪١٩,٣	٪٢٠,٨	٪٢٢,٩	٪٢٦	٪١٠,٩		
٣٠	قلة الاستفادة العلمنية من عضو هيئة التدريس	ك	٣٠	٥٢	٤٤	٤٥	٢١	٪٢,٨٤	٨
		٪	٪١٥,٦	٪٢٧,١	٪٢٢,٩	٪٢٣,٤	٪١٠,٩		
٣١	تعامل عضو هيئة التدريس مع طلابه بكبرياء في الكلية السابقة	ك	٢٥	٣٦	٤٢	٦٢	٢٧	٢,٨٤	٨
		٪	٪١٣	٪١٨,٨	٪٢١,٩	٪٣٢,٣	٪١٤,١		
٣٢	عدم مساعدة عضو هيئة التدريس في تذليل الصعوبات التي تواجه طلابه.	ك	٣٢	٥٧	٣٩	٤٤	٢٠	٣,١٩	١
		٪	٪١٦,٧	٪٢٩,٧	٪٢٠,٣	٪٢٢,٩	٪١٠,٤		
٣٣	عدم تمكن عضو هيئة التدريس من المادة التي يقوم بتدريسها	ك	١٩	٣٥	٤٦	٦٦	٢٥	٢,٧٧	٩
		٪	٪٩,٩	٪١٨,٢	٪٢٤	٪٣٤,٤	٪١٣		
٣٤	عدم حرص هيئة التدريس على استفادة طلابه	ك	١٩	٤١	٥٤	٥٩	١٩	٢,٩١	٦
		٪	٪٩,٩	٪٢١,٤	٪٢٨,١	٪٣٠,٧	٪٩,٩		
٣٥	عدم تزويد عضو هيئة التدريس طلابه توصيف للمقرر؛ يحدد أهدافه ومحتواه ومراجعه.	ك	٢٠	٥٨	٥٥	٣٨	٢١	٣,٠٩	٥
		٪	٪١٠,٤	٪٣٠,٢	٪٢٨,٦	٪١٩,٨	٪١٠,٩		

تابع جدول رقم ٧.

م	العبارة	التكرار النسبة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٣٦	لا يتيح عضو هيئة التدريس	ك	٢٩	٥٢	٤٦	٥١	١٤	٣.١٦	٢
	الفرصة لطلابه التعبير عن آرائهم.	٪	٪١٥.١	٪٢٧.١	٪٢٤	٪٢٦.٦	٪٧.٣		
٣٧	عدم عدالة عضو هيئة	ك	٣١	٣٢	٤٤	٥٩	٢٦	٢.٩١	٦
	التدريس في تقويم طلابه.	٪	٪١٦.١	٪١٦.٧	٪٢٢.٩	٪٣٠.٧	٪١٣.٥		
٣٨	افتقار عضو هيئة التدريس	ك	١٧	٣٤	٥١	٦٢	٢٨	٢.٧٤	١٠
	لمهارات التعليم وأساليبه.	٪	٪٨.٩	٪١٧.٧	٪٢٦.٦	٪٣٢.٣	٪١٤.٦		

السؤال الثالث : ما مدى اختلاف رؤية أفراد عينة الدراسة للعوامل المؤدية إلى تحويلهم باختلاف الكليات؟

يوضح الجدول رقم ٨ نتائج تحليل التباين لاختلاف استجابات أفراد عينة الدراسة للعوامل المؤدية إلى تحويلهم باختلاف الكليات.

جدول رقم ٨ . نتائج تحليل التباين لاختلاف استجابات الطلاب حول العوامل التي أدت إلى تحويلهم باختلاف الكليات المحولين إليها.

العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نظام الجامعة	بين المجموعات	٤	١٠.١٣٣٣	٢.٥٣٣٣	٥.٤٦٢٥	**٠.٠٠٠٤
	داخل المجموعات	١٨٧	٨٦.٧٢٣٧	٠.٤٦٣٨		
التخصص	بين المجموعات	٤	١.٤٣٥١	٠.٣٥٨٨	١.٢٥٥٦	٠.٢٨٩١
	داخل المجموعات	١٨٧	٥٣.٤٣١٨	٠.٢٨٥٧		

تابع جدول رقم ٨ .

العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطالب	بين المجموعات	٤	٤.٦٩٩١	١.١٧٤٨	٣.٣٧٩٤	*٠.٠١٠٧
	داخل المجموعات	١٨٧	٦٥.٠٠٦١	٠.٣٤٧٦		
عضو هيئة التدريس	بين المجموعات	٤	٢.٨٠٢٨	٠.٧٠٠٧	٠.٨٦٣٤	٠.٤٨٧٠
	داخل المجموعات	١٨٧	١٥١.٧٥٦٤	٠.٨١١٥		

ويتضح من الجدول ٨ أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ في العوامل المتعلقة بنظام الجامعة والتي تؤدي إلى تحويلهم باختلاف الكليات التي تحولوا إليها، كما أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بالنسبة للعوامل المتعلقة بالطالب. أما العاملان التخصص، وعضو هيئة التدريس فقد تبين من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابتهما باختلاف الكليات.

جدول رقم ٩. نتائج اختبار شيفيه لدلالة التباين بين استجابات الطلاب المحولين في العوامل المتعلقة بنظام الجامعة المؤدية للتحويل باختلاف الكلية.

الكليات المحول إليها	متوسط المجموعات	١	٢	٣	٤	٥
١ – كلية الهندسة.	٢.٦٠٤٤					
٢ – كلية علوم الحاسب.	٢.٦٤٣٥					
٣ – كلية التربية.	٢.٧٤٢٠					
٤ – كلية العلوم.	٣.١١٥٩	*				
٥ – كلية العلوم الإدارية.	٣.١٢٥٠	*	*			

ويوضح الجدول رقم ٩ نتائج اختبار شيفيه لتحديد مصدر الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات الطلاب في العوامل المتعلقة بنظام الجامعة، والتي أدت إلى تحويل بعض الطلاب بين الكليات بالجامعة باختلاف الكليات المحولين إليها .

ويظهر من الجدول ٩ وجود فروق بين الطلاب المحولين إلى كلية الهندسة، والطلاب المحولين إلى كلية العلوم بمتوسط حسابي أعلى لكلية العلوم. كما يوجد فروق بين الطلاب المحولين إلى كلية العلوم الإدارية، وبين الطلاب المحولين إلى كليتي الهندسة وعلوم الحاسب بمتوسط حسابي أعلى لكلية العلوم الإدارية.

وهذا يعود إلى أن كلية العلوم وكلية العلوم الإدارية كانتا أعلى كليتين في أعداد الطلاب المحولين منهما وإليهما وهذا ما كشفه جدول رقم ٣. وبالتالي يؤثر في كفاءة النظام الجامعي بهاتين الكليتين.

كما تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين المتوسطات في العوامل المتعلقة بالطالب والمؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات باختلاف الكليات المحولين إليها، والتي كشفتها نتائج تحليل التباين جدول رقم ٨. إلا أن اختبار شيفيه لم يكشف شيئاً من تلك الفروق، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين استجابات أفراد العينة إزاء العوامل المتعلقة بالطالب باختلاف الكليات المحولين إليها.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، وما تمثله ظاهرة التحويل من هدر تربوي كبير، يوصي الباحث بما يلي :

١ — أن يعاد النظر في سياسة قبول الطلاب بالجامعة، وذلك بأن لا يكون التقدير الذي حصل عليه الطالب من المرحلة الثانوية هو المعيار الوحيد لتحديد قبوله بكليات الجامعة، بل ينبغي أن يصاحب هذا المعيار جنباً إلى جنب اختبار مقنن للطلاب المتقدمين،

لكشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، ومن ثم المواءمة بين هؤلاء المتقدمين وبين التخصصات، وفي ضوء هذين المعيارين يسجل كل طالب في مكانه المناسب.

٢ - أن تكون مقررات الفصل الدراسي الأول موحدة، أو متشابهة إلى حد ما بين الكليات، وذلك بتدريس مقررات الإعداد العام للجامعة في هذا الفصل، وأن يسمح لمن يرغب التحويل بين الكليات بعد الفصل الدراسي الأول فقط، وفي هذه الحالة يحتسب للطالب كامل ساعاته التي يدرسها بالكلية السابقة، وفي نفس الوقت لم يسبب ذلك هدراً تربوياً.

٣ - أن تكون مقررات الفصل الدراسي الثاني موحدة أو متشابهة إلى حد ما بين أقسام كل كلية، لاسيما وأن هناك عدداً من المقررات الدراسية المشتركة بين أقسام الكلية الواحدة، ويسمح لمن يرغب التحويل بين أقسام الكلية بعد الفصل الدراسي الثاني، وبالتالي يحتسب للطالب المحول كل ساعاته السابقة دون هدر تربوي.

٤ - أي طالب يطلب التحويل بعد ذلك يوضع عليه بعض الجزاءات كأن يحسم نسبة من المكافأة الشهرية مثلاً للحد من ظاهرة التحويل.

٥ - متابعة أحوال الطلاب عن طريق قاعدة معلوماتية بشؤون الطلاب بالجامعة، يُكشف من خلالها الكليات أو الأقسام التي يكثر التحويل إليها، أو التحويل منها، وأن يكون ذلك من أهم الاعتبارات التي في ضوئها يتم توسع ودعم بعض التخصصات أو تقليصها وخفض الإنفاق عليها؛ لأن تحويل الطلاب إلى تخصصات معينة مؤشر حقيقي على ما لهذا التخصص من فوائد عديدة للدارس أولاً ثم للمجتمع ثانياً.

٦ - توفير نظام إرشاد أكاديمي فعال في كليات الجامعة، وإصدار دليل عن الجامعة، وأن لا يقتصر هذا الدليل على أسماء الكليات والأقسام بالجامعة فحسب، بل ينبغي أن يشمل شروحات وافية عن كل قسم، وما يقدمه كل قسم من تخصصات، وما

يشمل كل تخصص من مقررات دراسية، وما يحتوي كل مقرر من مفردات، وبهذا تكون الجامعة قد أفادت الطالب من جهة، وأفادت أرباب الأعمال من جهة أخرى. وبالتالي حققت خدمة الطالب والمجتمع في آن واحد.

٧ – إعادة النظر في التخصصات القائمة من قبل المختصين بالجامعة، وتوجيه الاهتمام نحو تخصصات جديدة في ضوء ما يتطلبه سوق العمل، وبناءً على مسح شامل لاحتياجات المملكة في مسيرتها نحو التنمية الشاملة.

٨ – يوصي الباحث أعضاء هيئة التدريس بإقامة علاقات ودية مع الطلاب، وأن يقوم التعامل معهم على الاحترام والتقدير. وهذا سينعكس على احترام الطلاب لأعضاء هيئة التدريس.

المراجع

[١] إدارة الدراسات والتطوير الجامعي. *أهم القواعد واللوائح المنظمة لشؤون الطلاب*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ.

[٢] الرازي، محمد بن أبي بكر. *مختار الصحاح*. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٩٥٠م.

[٣] سليم، حسن مختار. "ظاهرة تحويل الطلاب جامعة الأزهر من الكليات العملية إلى الكليات النظرية." *رسالة ماجستير غير منشورة*، القاهرة: جامعة الأزهر، (١٤٠٦ هـ).

[٤] الشرم، سعيد عطية. " الكفاءة الداخلية الكمية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود بين النظام الفصلي ونظام الساعات." *رسالة ماجستير غير منشورة*، الرياض: جامعة الملك سعود، (٤٢١ هـ).

[٥] عسكر، علي، وحسن جامع، وفاروق الفرّا، ووليد هوانه. *مقدمة في البحث العلمي*. ط٢. الكويت: مكتبة الفرح للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

[٦] العواد، هيا عبدالعزيز. "الكفاءة الداخلية والخارجية للدراسات العليا بكليات البنات بالرياض." *رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود*، (١٤١٥هـ).

[٧] الغامدي، حمدان والغامدي، عبدالله. "العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض." *مجلة جامعة الملك سعود*، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ٩، (٢)، (١٤١٧هـ)، ٢٢٣ - ٢٧٦.

[٨] قاسم، محمود. *المنطق الحديث ومناهج البحث*. ط٥. القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٨م.

[٩] القرني، علي سعيد. *العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة*. الرياض، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٤م.

[١٠] كامل، عمر عبد الله. "تخطيط التعليم العالي في المملكة في ضوء احتياجات سوق العمل." *ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*، الرياض: وزارة التعليم العالي، جـ١، (١٤١٨ هـ)، ٣٥ - ٦٥.

[١١] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *أنماط التعليم العالي في الوطن العربي*. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٩٨٦م.

[١٢] من واقع وثائق الطلبة بعمادة شؤون القبول والتسجيل. الرياض: جامعة الملك سعود.

[١٣] المنيع، محمد عبد الله. "الفاقد التعليمي في جامعة الملك سعود خلال عشر سنوات في الفترة من ١٩٧٦م إلى ١٩٨٥م." *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، دمشق المركز العربي لبحوث التعليم العالي*، ع١٠، (١٩٨٩م)، ١٠٥ - ١٢٤.

[١٤] وزارة التخطيط. *خطة التنمية الرابعة (١٤٠٥ — ١٤١٠ هـ)*. الرياض: وزارة التخطيط، ١٤٠٥هـ.

ملحق رقم (١)

اسم المحكم	القسم
١ — أ. د. سالم حسن هيكل.	قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
٢ — د. بدر جويعد العتيبي.	" " "
٣ — د. عبد اللطيف محمود محمد.	" " "
٤ — د. علي عبد الله الحاجي.	" " "
٥ — د. محمد عبد الله اليحيى.	" " "

اسم المحكم	القسم
٦ – أ. د. علي سعد القرني.	قسم الإدارة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود
٧ – أ. د. عبد الرحمن أحمد الصائغ.	" " "
٨ – أ. د. عبد الله عبد اللطيف الجبر.	" " "
٩ – أ. د. عبد العزيز عبد الوهاب البابطين.	" " "
١٠ – د. حسن أبو بكر العولقي.	" " "

Factors Leading to Student's Transference among Faculties in King Saud University

Abdul Rahman Ibn-Abdul Khaleq Hajar Al-Ghamdi

Assistant professor – Department of Education – Faculty of Education – King Saud University – Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. Research Brief. This study aim at the determination of number of students transferred among faculties in King Saud University and the factors leading to their transference that has been explained in four aspects such as (university system , specialization, student and faculty teaching staff member).

In this study , the researcher depends on the questionnaire , official documents , records and statistics issued from the university, the researcher followed the number of the students who have been transferred among faculties during five semesters, beginning from the first semester 1420/1421H , and ending with the first semester 1422/1423H. The questionnaire has been applied to (192), whom represented a part from the transferred students to the following faculties : education, business administration , engineering, computer and sciences.

The study results explained the number of students who have been transferred among faculties during the five semesters according to the faculties that interchange the transference.

Also the study results discovered the factors leading to the transference the student's, in addition to that revealed an existence of differences in the sample persons responses concerning some of the factors leading to their transference to the different faculties.

Moreover, the researcher presented many of the beneficial recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٥-٨٦ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

أبعاد الثقافة العلمية في المجتمع السعودي

هيا محمد المزروع

أستاذ المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، قسم التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٢/٢٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٨/١٨هـ)

ملخص البحث. هذه الدراسة محاولة للتوصل إلى تصور مقترح لأبعاد الثقافة العلمية في المجتمع السعودي باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وقد هدفت إلى:

١ – تحديد أبعاد الثقافة العلمية.

٢ – تحديد البنود الواجب تضمينها في أبعاد الثقافة العلمية للمواطن السعودي.

٣ – التعرف على آراء الخبراء حول أهمية هذه الأبعاد.

قامت الباحثة باستعراض مفهوم الثقافة العلمية وأبعادها وأعدت قائمة بالقضايا والموضوعات والمشكلات التي ينبغي تضمينها في أبعاد الثقافة العلمية للفرد السعودي. وقد تم استفتاء المتخصصين في العلوم الطبيعية والتطبيقية والتربية العلمية حول الأهمية النسبية لهذه الأبعاد وخلصت الدراسة إلى أربعة أبعاد للثقافة العلمية هي: طبيعة العلم، المنهجية العلمية، العلم والتقنية والمجتمع، وكذلك المعرفة العلمية.

أوصت الدراسة بضرورة التأكيد على هدف الثقافة العلمية في مؤسسات التعليم ووسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع وكذلك وضع خطة وطنية لنشر الثقافة العلمية.

مقدمـــــــة

إن المتتبع لتاريخ التربية العلمية يجد العديد من الباحثين الذين تناولوا هدف الثقافة العلمية [١ ؛ ٢] . لقد أصبحت الثقافة العلمية Sientific Literacy شعاراً عالمياً وهي تعني "ما يجب على العامة معرفته عن العلم " [٣، ١٢٩] . كما تعرفها الموسوعة العلمية للتربية بأنها " التقدير لطبيعة وأهداف وحدود العلم ، مقترناً ببعض الفهم للأفكار العلمية المهمة" [٤ ، ص ٥٣٤٥] .

إن العالم يمر بتطورات علمية سريعة ومتلاحقة ، فهناك مثلاً في مجال تخصص علم الأحياء أكثر من ٢٠,٠٠٠ مجلة علمية متخصصة ، وإذا نظرنا إلى مكتبة الكونجرس الأمريكية نجد أنها تستقبل أكثر من ٨٠,٠٠٠ مجلة علمية [٥] . إن هذا الانفجار المعرفي في مجال العلم يؤثر بلا شك في جميع جوانب حياة الإنســان ، لذلك فلا بد من مواجهة تلك الثورة العلمية عن طريق تقريـــــب العلوم إلى ذهن المواطن العادي ليتمكن من متابعة المجالات العلمية المختلفة ومن ثم اتخاذ القرارات اليومية المناســبة التي تتعلق بالصحة و السلامة و المستقبل ، أي أن الثقافة العلمية للأفراد جزء مـــــن المواطنة الصالحة المثمرة في المجتمع ؛ لذلك يجب على مؤسسات التعليم والتربية الاهتمام بنـــشر الثقافة العلمية ، وقد أوصت دراسة العلاقة بين التربية العلمية والتحولات الاجتماعـــية والثقافية في الوطن العربي [٦] إلى ضرورة خلق بيئة علمية مناسبة لنـــشر الثقافة العلمية وإعداد المواطن القادر على التعامل مع التغيرات المستمرة ، المدرك للعلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع. إن ذلك يعني أن محو الأمية الثلاثية (القراءة والكتابة والحساب) ليست كافية للفرد الذي يعيش في مجتمع يتأثر بالعلم منهجاً ومعرفة وتقنية ، مما يتطلب الاهتمام بمحو الأمية العلمية للمتعلم [٧].

فالثقافة العلمية في المجتمع لم تعد رفاهية ثقافية مما دفع مؤخراً دولـــة هولندا إلى إدخال مقرر " العلوم الطبيعية العامة" "General Natural Sciences" وهو مقرر جديد لجميع الطلاب في المرحلة الثانوية ؛ وذلك لمواجهة المهنيين كالمحامين والسياسيين والصحفيين مستقبلاً لقضايا ذات علاقة بالعلوم الطبيعية، وضرورة معرفة هؤلاء لطبيعة ودور العلـــم والتقنية في المجتمع [٨]. كذلك اهتمت اليونسكو UNESCO بتحقيق الثقافة العلمية والتقنية وأقامت لذلك مشروع (٢٠٠٠+) التعاوني بين هيئات وجمعيات حكومية وغير حكومية حيث كان الموضوع الرئيسي للمجلد الســادس لإصدارات اليونسكو عن محو الأمية العلمية والتقنية للجميع من خلال تطبيق هذا المشروع [٩]. وفي الولايات المتحدة الأمريكية أصدرت كل من الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) American Association for the Advancement of Science والأكاديمية الوطنية للعلوم(National Academy of Science (NAS والجمعـــية الوطنيـــة لمعلمـــي العلـــوم National Science Teachers Association (NSTA) بياناً مشتركاً في فبراير ١٩٩٦ للتأكيد على أهمية الثقافة العلمية ينص على أن "الأولويـــة الأولى للتربية العلمية هي الثقافة العلمية الأساسية لكل الطلاب [١٠].

أما على المستوى العربي فنجد أن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريـــس في مؤتمرها العلمي الثاني قد تناولت مستويات التنور لدى الطلاب المعلمين في مصر ومن ضمنها التنور العلمي [١١] . كما نظم مركز تطوير تدريس العلوم في جامعة عين شمس مؤتمراً تحت عنوان : " نشـــر وتأصيل الثقافة العلميـــة في المجتمع " [١٢]. كذلك أكد مكتب التربية العربي لدول الخليج في مؤتمره الرابع عشر على ضرورة الاهتمام بالثقـــافة العلمية ورفع مستواها [١٣]. وحرص المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج على تخصيـــــص الحلقة الأولى من برنامج الحلقات النقاشية للعام

١٩٩٨/١٩٩٧م لدراسة ظاهرة عزوف الشباب عن الثقافة العلمية في الكويت [١٤]. وفي المملكة العربية السعودية تولي مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية اهتماماً خاصاً بنشر الوعي العلمي من خلال إنشاء الإدارة العامة للتوعية العلمية والنشر التي تقوم بعدة نشاطات لنشر التوعية العلمية بين أفراد المجتمع كان آخرها إصدار عددين خاصين من مجلة العلوم والتقنية عن موضوع الثقافة العلمية [١٥ ؛ ١٦].

كذلك أتت خطة التنمية السابعة للمملكة (١٤٢٠ – ١٤٢٥هـ) لتؤكد في الأساس الإستراتيجي الرابع عشر على ضرورة بناء قاعدة وطنية للعلوم والتقنية من خلال "تعميق الوعي العلمي والتقني لدى المجتمع والطلبة في جميع مراحل التعليم، وإيجاد الحوافز التي تشجعهم على ذلك " [١٧].

الحاجة للدراسة

ترى الباحثة أنه لكي يقوم التعليم والإعلام ومؤسسات المجتمع الأخرى بإعداد المواطن المثقف علمياً ، فإنه لابد من تحديد عناصر ومكونات ومجالات الثقافة العلمية ، فبدون التوصيف الدقيق لمجالات الثقافة العلمية فإن آمال المجتمع وتوقعاته للوصول إلى أفراد مثقفين علمياً يصعب تحقيقها . أي أنه حتى نتوصل إلى إجابة السؤال : ماذا نقصد بالفرد المثقف علمياً؟ فإننا لا نستطيع كمخططين ومنفذين ومربين تحديد ماذا وكيف نعلم .

وفي المملكة العربية السعودية هناك حاجة واضحة لتحديد أبعاد وبنود الثقافة العلمية نستطيع أن نتبينها من خلال ملامح مشكلة الدراسة التالية :

١ - هناك حاجة إلى الاتفاق على البنود المطلوبة للثقافة العلمية ، فهناك العديد من التفسيرات لمفهوم الثقافة العلمية وهذا التعدد يعود إلى اختلاف التعريفات بحسب

هدف البحث وتنوع الآراء المستخدمة لدعم هذا المفهوم ؛ مما أدى إلى صعوبة تحديده وقياسه ، كما أوضح ذلك لوقكش و سبارقو [١٨] في دراستهما لتطوير مقياس اختبار الثقافة العلمية. وقد أرجع لوقكش [١٩] تعدد تفسيرات الثقافة العلمية إلى :

أ) تعدد الجهات المهتمة بالثقافة العلمية .

ب) وجـــود رؤى وتفسيرات مختلفة لمفهوم الثقافة العلمية .

ج) طبيعة المفهوم .

د) تعدد طرق قياسه .

إن التفاوت في الآراء حول هذا المفهوم يجعل من الصعوبة على المهتمين بنشر الثقافة العلمية تحديد المحاور والموضوعات الرئيسية في محتوى برامج الثقافة العلمية ، حيث أشارت فودة [٢٠]، في دراستها لتطوير مقرر الثقافة العلمية للمستوى الجامعي ، أن المهتمين بنشر الثقافة العلمية يختلفون فيما يجب أن يضمن هذا المقرر. كما يدعم ذلك الحصين في بحثه لتقديم نموذج مقترح لتصميم مقرر الثقافة العلمية حيث قال : " ماذا نختار من بين هذا الكم المعرفي الهائل لنضمنه برامج التربية العلمية ، أو ليكون محوراً في برنامج الثقافة العلمية ؟ " [٢١ ، ص ١٥٨].

٢ - بالرغم من وجود الدراسات التي تشير إلى أبعاد الثقافـــــة العلمية كطبيعة العلم والمفاهيم الأساسية للعلم والعلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع [٢٢ ؛ ٢٣ ؛ ٢٤] إلا أن هذه الدراسات سعت إلى تعريف الثقافة العلمية من خلال ذكر مكوناتها وأبعادها ولكنها لم تحدد مضمون ومحتوى هذه الأبعاد ، إضافة إلى خلوها من التوصيف الدقيق لهذه الأبعاد. وهذا ما دعـــا الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم(AAAS) للقيام بمشروع ٢٠٦١ بمشـــــاركة عدد كبير من العلماء المتخصصين وعلماء التربية ؛ وذلك لتحديد مكونـات الثقافة العلمـــية للمواطن الأمريكي [٢٥].

٣ - على الرغم من وجود دراسات ذات علاقة بالثقافة العلمية في مجـــال معين مثلاً ، التنور العلمي التقني [٢٦] و التنور الكيميائي [٢٧] و التنور العلمي الغـــذائي [٢٨] و التنور العلمي البيولوجي [٢٩] نجد أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت أبعاد الثقافة العلمية في مجالات العلوم المختلفة مجتمعة مع بعضها .

٤ - بمراجعة الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الثقافة العلمية نجد ندرة في البحوث التي تناولت الثقافة العلمية في المملكة العربية السعودية ؛ إذ لا نجد غير دراسة فودة [٢٠] ودراسة بن سلمة [٣٠] اللتين تناولتا بعض أبعاد التنور العلمي في التعليم الجامعي دون التوصيف للقضايا والموضوعات الرئيسية والفرعية للثقافة العلمـــية . فعلى الرغم من أهمية الثقافة العلمية عالمياً نلاحظ غياب الاهتمام بها محلياً .

٥ - تحديد عناصر المواطن المثقف علمياً ومكوناته ومجالاته لابد أن ينطلق من حاجات المجتمع وآماله ومشكلاته ، وقد أشار النجدي و راشد وعبد الهادي [٣١] ومكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٢ ؛ ١٤] إلى أن مشكلات وجهات النظر المختلفة في المجتمع تعد من مصادر الثقافة العلمية بالإضافة إلى مصـــادر أخرى كالتقدم العلمي والاتجاهات العالمية العلمية. كما أننا نجد تساؤل سمولسكا [٣٣] عن مدى مصداقية فكرة تبني دولة نيجيريا لأهداف الثقافة العلمية المنصوص عليها في فصول الدول الغربية ؛ يرى أنه بالرغم من أن أهداف التربية العلمية تتشابه في دول العالم ، إلا أن ذلك لا يعني تشابه وضع تعليم العلوم في تلك الدول ، ومن ثم فان تحقيق الهدف نفسه قد تختلف كيفيته .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

انطلاقاً مما سبق استشعرت الباحثة الحاجة إلى دراسة تستهدف تحديد أبعاد الثقافة العلمية اللازمة للأفراد في المجتمع السعودي ، أي أن هناك حاجـــة لتحديد أبعاد الثقافة

العلمية المفترض تناولها في التعليم العام، وقد تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي :

ما أبعاد الثقافة العلمية اللازم تناولها في التعليم العام ؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية :

١ - ما أبعاد الثقافة العلمية ؟

٢ - ما البنود الواجب تضمينها في أبعاد الثقافة العلمية للمواطن السعودي؟

٣ - ما الأهمية النسبية لأبعاد وبنود الثقافة العلمية كما يراها المتخصصون في العلوم الطبيعية والتطبيقية والتربية العلمية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى بلوغ الأهداف الآتية :

١ - تحديد أبعاد الثقافة العلمية.

٢ - تحديد بنود أبعاد الثقافة العلمية للمواطن السعودي.

٣ - التعرف على آراء المتخصصين في العلوم الطبيعية والتربية العلمية حول أهمية هذه الأبعاد والبنود .

أهمية الدراسة

مما لاشك فيه أن لرأس المال البشري دوراً لا يقل أهمية عن دور رأس المال المادي لإحداث التنمية ؛ فالتنمية الاجتماعية والاقتصادية تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية هي : الموارد الاقتصادية، والعامل البشري، والإلمام بالمعارف الاقتصادية والعلمية والاجتماعية [٣٤] لذلك تبرز أهمية هذه الدراسة لتنمية رأس المال البشري من خلال إعداد تصور لأبعاد الثقافة العلمية اللازمة للعنصر البشري.

وبما أن نشر الثقافة العلمية لا يقتصر على التعليم الرسمي بل يقع على عاتق القطبين التعليم والإعلام، ووسائط أخرى مثل المتاحف والنوادي العلمية [٣٥]؛ فإن هذه الدراسة مفيدة لعدة جهات، هي :

١ - الجهات المشرفة على التعليم، حيث يفيد هذا التصور في اقتراح إرشادات لتطوير تدريس العلوم، ويفيد مخططي مناهج العلوم في تحديد الأهداف المرغوبة، والمجالات والموضوعات المتضمنة، وتحديد أوجه الأنشطة والتقويم .

٢ - الإعلام، حيث يساعد هذا التصور وسائل الإعلام المختلفة من صحف وإذاعة وتلفاز للكشف و التركيز على الموضوعات المهمة لنشر الثقافة العلمية بين أفراد المجتمع .

٣ - مؤسسات المجتمع، حيث يعد هذا التصور وسيلة لتحديد أولويات العمل في هذه المؤسسات .

٤ - كذلك يمكن أن تفيد هذه الدراسة الباحثين المهتمين بالثقافة العلمية لبناء أدوات لقياس مستوى الثقافة العلمية لدى الطلبة ومستوى تناول المناهج ووسائل الإعلام لأبعاد الثقافة العلمية في المملكة العربية السعودية.

وأخيراً تأتي أهمية هذه الدراسة لندرة الدراسات المتعلقة بتعريف الثقافة العلمية في السعودية ؛ إذ لا نجد كما سبق غير دراستي فودة [٢٠] ودراسة بن سلمة [٣٠].

حدود الدراسة

التعميمات التي يتم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة يجب أن تأخذ في الاعتبار الحدود التالية :

١ - آراء الخبراء من الحاصلين والحاصلات على درجة الدكتوراه في العلوم الطبيعية و التطبيقية والتربية العلمية.

٢ - الحدود الزمانية للدراسة هي العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ

٣ - الحدود المكانية للدراسة هي مدينة الرياض .

مصطلحات الدراسة

الثقافة العلمية Scientific Literacy

عرف سليم التنور العلمي على أنه " قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، و(مهارات التفكير العلمي) اللازمة لإعداد الفرد لمواجهة المشكلات والقضايا التي تواجهه في حياته اليومية في بيئته ومجتمعه" [٧، ص ٣٢].

وعرف مجلس البحوث الوطني (NRC) [٣٦، ص٢٢] في الولايات المتحدة الأمريكية الثقافة العلمية على أنها : "معرفة وفهم المفاهيم العلمية والعمليات اللازمة لصنع القرارات الشخصية والمشاركة في الشئون المدنية والثقافية والإنتاج الاقتصادي. أيضاً تتضمن أنواعاً مميزة من القدرات" .

وعرفها النجدي وراشد وعبد الهادي [٣١] على أنها " قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات يتصل بالمشكلات والقضايا العلمية والرياضية والتكنولوجية، وقدرات ومهارات التفكير العلمي اللازمة لإعداد الفرد للحياة اليومية التي تواجهه في بيئته ومجتمعه".

التعريف الإجرائي

الإلمام الشامل لمجالات العلوم الطبيعية و التطبيقية وفهم طبيعتها و الاستجابة لقضايا الحياة اليومية بمنهجية علمية مع الوعي بالعلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع ليصبح الفرد قادراً على اتخاذ القرارات اليومية المناسبة .

الإطار النظري

أولاً : مفهوم الثقافة العلمية : يتكون مفهوم الثقافة العلمية scientific literacy من كلمتين . الأولى literacy و هي تعني في قاموس المورد معرفة القراءة و الكتابة [٣٧] . وتعني كذلك معرفة القراءة والكتابة أو مستوى التعلم والثقافة في قاموس أكسفورد. ولقد لخص مكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٨] ثلاثة معان للثقافة وردت في الدراسات والبحوث وهي :

١ - الثقافة بالمعنى الأنثروبولوجي (علم الإنسان) وتشمل النشاطات الذهنية والمادية التي يقوم بها الإنسان وهذا المعنى يشمل جوانب عديدة .

٢ - الثقافة بالمعنى النخبوي وتعني جهداً ذهنياً كبيراً لفئة معينة من الناس تتصف بالإبداع والإنتاج الفريد .

عن طريق الحس والتجربة ويشمل بقية العلوم الأخرى [٣٩ ؛ ٤٠]. وعليه فالثقافة العلمية تعني الإلمام الشامل لمجالات العلوم المرتبطة بالعلوم الطبيعية والتطبيقية . مما سبق يمكن القول إن الثقافة العلمية هي جانب من جوانب الثقافة الإنسانية المعنية بالعلوم الطبيعية والتطبيقية و تهدف إلى بناء ثقافة شاملة ومتكاملة للإنسان .

ثانياً : أهمية الثقافة العلمية : يمكن تلخيص أهمية الثقافة العلمية من ثلاثة جوانب : أولاً أهميتها للفرد ، وثانياً أهميتها للمجتمع ، وثالثاً أهميتها للنشاط العلمي نفسه. فبالنسبة للفرد المثقف علمياً الذي يعيش في مجتمع متأثر بالعلم والتقنية فإنه يستطيع أن :

١ - يستخدم المبادئ والمهارات العلمية لاتخاذ القرارات الشخصية السليمة المتعلقة بصحته و سلامته.

٢ - يكون مؤهلاً لطرق مجالات جديدة في حياته الوظيفية ؛ لامتلاكه العادات الذهنية المسايرة لمهارات التفكير العلمي .

٣ - يمتلك رؤية غنية ومثيرة عن الكون .

وبالنسبة للمجتمع فإن وجود الأفراد المثقفين علمياً يسهم في :

١ - تفعيل المشاركة في صنع القرارات العامة في القضايا المتعلقة بالعلم والتقنية ؛ لقدرته على إعطاء الآراء الهادفة والمبنية على أسس موضوعية بعيدة عن الأهواء والجهل ، مثل القرارات المتعلقة بحماية البيئة والهندسة الوراثية.

٢ - زيادة الإنتاجية الاقتصادية لتوافر العمالة ذات المهارات العلمية.

٣ - زيادة رخاء الدولة ومنافستها في السوق الدولية لزيادة نشاطها العلمي بوجود البيئة المثقفة والمناخ المناسب للثقافة العلمية .

وبالنسبة للنشاط العلمي فإن وجود الفرد المثقف علمياً يسهم في توفير ما يلي :

١ - القاعدة الجماهيرية الواعية لتقدم ونشاط الحركة العلمية .

٢ - الأرضية الخصبة لإنبات المواهب والميول والقدرات العلمية وانضمامها إلى الحركة العلمية.

٣ - الوعي والدعم المعنوي والمادي للبرامج والمشاريع العلمية .

٤ - الوعي لدعم وتنفيذ القرارات المتعلقة بقضايا العلم والتقنية ، مثل القرارات المتعلقة بالحد من التصحر ، وانقراض الحيوانات ، والمحافظة على الصحة العامة [٤١ ؛ ٤٢ ؛ ٢٥ ؛ ٣٦ ؛ ١٩].

الدراسات السابقة

أولاً : دراسات تناولت تحديد أبعاد الثقافة العلمية

دراسة بيلا وأوهيرن وجل [٤٣] في مركز الثقافة العلمية Scientific Literacy research center في جامعة وسكنسن الأمريكية كانت من المحاولات الأولى لتحديد مفهوم الثقافة العلمية حيث فحصوا ١٠٠ مقالة تناولت الثقافة

العلميــة مــا بــين الفــترة مــن ١٩٤٦م إلى ١٩٦٤م، وتوصــل البــاحثون إلى أن هنــاك ســتة أبعــاد تكــرر ذكرهــا وهــي : العلاقــة بــين العلــم والمجتمــع ، أخلاقيــات العــالم ، طبيعــة العلــم ، المفــاهيم الأساســية في العلــم، الفــرق بــين العلــم والتقنيــة ، العلــم والإنسانيات .

جهود بيلا وزملائه لتحـديد مفهـوم الثقافة العلمية أتبعت بجـهود شوالتر[٤٤] الذي بنى هيكل برنامج التربية العلمية الموحـدة في منتصف السبعينيات مع فريق العمل على أساس مراجعة الدراســـات ومناقشـة العلماء والمتخصصين في التربية العلمية؛ ونتيجة لذلك اقترحوا سبعة أبعاد للثقافة العلمية وهي: طبيعة العلم، المفاهيم في العلوم، عمليات العلم، قيم العلم، العلم والمجتمع، الميول العلمية، المهارات العلمية.

كذلك نشـر آجين [٤٥] هـيكلاً مفاهيمياً للثقافة العلمية الـذي تضـمن ستة أبعـاد وهي: العلم والمجـتمع، أخـلاق العلـم، طبيعـة العلـم، مفـاهيم العلـم، العلـم والتقنيـة، العلم والإنسانية.

وصنف شين [٤٦] مفهوم التنور العلمي إلى ثلاثة أصناف :

١ - العملي وهو امتلاك المعرفة العلميـة لحل المشكلات العملية مثل مشكلات الغذاء والصحة .

٢ - المـدني الحضـاري: لمساعـدة المـواطن علـى المشاركـة في اتخاذ القـرارات السياسية ذات العلاقـة بالصحـة والطاقة والبيئة .

٣ - الثقافي: لاستيعاب العلم كإنتاج إنسـاني .

ورأى سيمبسـون وأندرسـون [٢٣] أن الثقافـة العلميـة تشـمل عـدة محـاور وهـي: طبيعة العلم، المفاهيم العلمية، عمليات العلم، القيم، العلم والمجتمع، الميـول العلميـة، المهارات العلمية.

كما اقترح ميلر [٢٤] في مقالته التي أشار فيها إلى انخفاض مستوى الثقافة العلمية في الولايات المتحدة، إلى أن الثقافة العلمية تشمل ثلاثة أبعاد وهي: فهم مبادئ وطرق العلم، وفهم المفاهيم والبنود الأساسية للعلم، والوعي بالعلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع.

وفي عام ١٩٩١م نشر هيزن وتريفيل (Hazen and Trefil) كتاب " قضايا العلم: تحقيق الثقافة العلمية " Science Matters : Achieving scientific Literacy الذي حددا فيه المفاهيم الأساسية التي ينبغي لغير العلماء فهمها لتحقيق الثقافة العلمية بالإضافة إلى طبيعة العلم، وتاريخ العلم، وطبيعة التقنية، ودور العلم في المجتمع [٤٧].

وأعدت (AAAS) مشروع ٢٠٦١ بمشاركة عدد كبير من العلماء المتخصصين وعلماء التربية لإنجاز "معالم الثقافة العلمية" " Benchmarks of Science Literacy " حيث حددوا القضايا و الموضوعات الرئيسية والفرعية لمتطلبات الثقافة العلمية كما يلي :

١ - طبيعة العلم.
٢ - طبيعة الرياضيات.
٣ - طبيعة التكنولوجيا.
٤ - التركيب الفيزيائي.
٥ - البيئة الحية.
٦ - الكائن الإنساني.
٧ - المجتمع الإنساني.
٨ - العالم المبدَع.

٩ - عالم الرياضيات.

١٠ - الرؤية التاريخية.

١١ - الموضوعات الشائعة.

١٢ - العادات الذهنية [٢٥].

كما قامت اللجنة الوطنية لمعايير و تقييم التربية العلمية National Committee on Science Education Standerd and Assessment (NCSESA) بإصدار معايير لجوانب التربية العلمية وحددت معايير محتوى العلوم الطبيعية وما يجب على التلميذ معرفته و فهمه وعمله في العلوم الطبيعية ليصبح مثقفاً علمياً، هي: المفاهيم والعمليات في العلوم، العلم كاستقصاء، العلوم الطبيعية، علوم الأرض والفضاء، العلم والتقنية، العلم وعلاقته بالحياة الشخصية والاجتماعية، تاريخ وطبيعة العلم [٣٦].

وأعد مكتب التربية العربي لدول الخليج [١٤] كتاب " العلم والثقافة العلمية " الذي تناول المحاور التالية: الارتقاء بالجانب الصحي، التوعية البيئية، ترشيد الطاقة والمحافظة على المصادر الطبيعية، أثر العلم والتكنولوجيا في الزراعة والصناعة والاتصالات والمواصلات، وكذلك تنمية الجوانب الروحية والقيمية وعادات العمل الإيجابية، إضافة إلى التفكير العلمي وحل المشكلات.

كما ذكرت مؤسسة تعليم الأحياء وهيئة التدريب Institute of Biology Education عدة محاور يجب تضمينها في المناهج الوطنية؛ لأهمية الثقافة العلمية وهي: فهم طبيعة العلم، معرفة المفاهيم العلمية الأساسية، فهم طرق العلم، القدرة على الملاحظة وإبداء الأسباب والتحقيقات بطريقة علمية، القدرة على الحدس واتخاذ القرارات الأخلاقية [٤٨].

ثانياً : دراسات تناولت قياس مستوى الثقافة العلمية لدى الأفراد

تناول مؤتمر إعداد المعلمين مستويات التنور لدى الطلاب المعلمين في مصر ، وقامت مجموعة من الباحثين بالتعرف على المستوى العام للتنور العلمي لدى معلمي العلوم الطبيعية من خلال بناء وتطبيق مقياس الثقافة العلمية الذي شمل ستة أركان للتنور العلمي هي : القضايا الاجتماعية المتعلقة بالعلم ، المعرفة العلمية ، طبيعة العلم ، التعامل مع الأجهزة ، فهم البيئة ، الاتجاهات العلمية الموجبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني المستوى العام للتنور العلمي وكذلك تدني المستوى في كل بعد من أبعاد التنور العلمي الستة [١١].

و هدفت دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٢] إلى قياس الوعي العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دول الخليج من خلال استبانه لقياس الوعي العلمي تلخصت في أربعة محاور : الأمانة الفكرية ، التفكير العلمي ، التفتح الذهني ، الميول العلمي. ووجد أن مستوى الوعي العلمي يعد مقبولاً في جميع المحاور ما عدا محور الميول فهو منخفض .

كما حاول بن سلمة [٣٠] تقييم مستوى التنور العلمي لدى طلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود حيث قام ببناء مقياس الثقافة العلمية الذي تكون من ستة أبعاد هي : طبيعة العلم ، القضايا الاجتماعية المتعلقة بالعلم ، التعامل مع الأجهزة ، المعرفة العلمية ، فهم البيئة ، الاتجاهات العلمية الموجبة ، التراث العلمي الإسلامي. أوضحت النتائج انخفاض مستوى أفراد العينة فى مقياس التنور العلمي وكذلك المقاييس الفرعية ماعدا مقياس الاتجاهات العلمية .

وقام لوجكش وسبارجو Laugksch and Spargo [١٨] ببناء اختبار الثقافة العلمية الذي تكون من اختيار الإجابة الصحيحة لـ ٤٧٢ مفردة ، شملت المفردات ٢٤٠ من

الأفكار الأساسية في العلوم والاتجاه نحوها بحيث تضمنت المفردات علوم الأرض، العلوم الفيزيائية والكيميائية، علوم الصحة والحياة، بالإضافة إلى طبيعة العلم وأثر العلم والتقنية على المجتمع. واعتمد الباحثان في بناء مفردات الاختبار على أبعاد الثقافة العلمية الثلاثة المحددة من قبل Miller عام ١٩٨٣م [٢٤] وعلى بعض الفصول في تقرير "العلم لكل الأمريكيين" "Science for all American" الصادر من AAAS [٤٩].

هدفت دراسة الشهراني [٥٠] إلى التعرف على دور برنامج إعداد معلمي العلوم بكلية التربية بأبها في تنمية مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي المستقبل. حيث قام الباحث بإعداد مقياس الثقافة العلمية الذي يتكون من اختبار الثقافة العلمية ومقياس الاتجاهات نحو العلوم، وشمل المقياس الأبعاد التالية : طبيعة العلم والمعرفة العلمية، وفهم البيئة، والعلم والتكنولوجيا والمجتمع، ومقياس الاتجاهات نحو العلوم. أشارت النتائج إلى أن مستوى الثقافة العلمية لدى طلاب المستوى الأول والرابع منخفض مقارنه بحد الكفاية الذي تم تحديده، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين مستوى الثقافة العلمية والاتجاهات نحو العلوم لدى طلاب المستوى الأول والمستوى الرابع في التخصصات العلمية بكلية التربية بأبها لصالح طلاب المستوى الرابع.

ثالثاً : دراسات تناولت الثقافة العلمية في محتوى الكتب

طور تشايبتا وسيثنا وفلمان Chaippetta,Sethna and Fillman [٥١]. أداة تحليل المحتوى؛ وذلك بهدف فحص محتوى كتب العلوم في ضوء الثقافة العلمية، حيث قاموا بتحليل الدراسات السابقة والتوصل إلى أربعة أبعاد أساسية ، وبتحليل محتوى كتب علم الحياة، علم الأرض، وعلم الفيزياء، توصلوا إلى ما يلي: المعرفة العلمية ٦٥,٧٪، والعلم كطريقة في البحث ٢٤,٢٪ والعلم كطريقه في التفكير ١,١٪، والتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع ٩٪.

وهدفت دراسة بهلول وصبرى [٥٢] إلى تحديد معايير الثقافة العلمية التي ينبغي توافرها في موضوعات القراءة ومدى استيفاء الموضوعات لمعايير الثقافية العلمية، وذلك في كتب القراءة ببعض مراحل التعليم العام في مصر، وأوضحت النتائج أن الموضوعات العلمية في كتب القراءة تحقق في معظمها معايير الثقافة العلمية.

وهدفت دراسة فضل [٥٣] إلى التعرف على طبيعة الرسالة التي تنقلها كتب الكيمياء حول العلم ومدى تمثيلها لأبعاد الثقافة العلمية، حيث قام الباحث بتحليل كتاب كيمياء الصف الثالث الثانوي في مصر باختيار أداة لتحليل المحتوى تشمل أربع فئات أساسية تعبر عن أبعاد وعناصر الثقافة العلمية، وباستخدام منهج المسح التحليلي الكمي في عملية تحليل المحتوى توصل الباحث إلى أن أبعاد الثقافة العلمية توجد بصورة غير متوازنة في الكتاب المدرسي، حيث أظهرت النتائج أن كتاب الكيمياء يركز على العلم كجسم للمعرفة وتصل نسبة هذا الجانب في الكتاب إلى ٧٤٪ كما أن متوسط نسبة الجانب الثاني من جوانب الثقافة العلمية الذي يتناول الطبيعة الاستقصائية للعلم يصل إلى ١٨٪ في حين تشير نتائج التحليل إلى غياب الجانب الثالث من جوانب الثقافة العلمية الذي يعبر عن العلم كطريقة في التفكير، إذ لم يحصل هذا الجانب على أي وحدة من وحدات التحليل، أما الجانب الرابع الذي يبرز تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع فتصل نسبته إلى ٨٪ ؛ فقد تناولت وحدات التحليل في هذا الجانب فوائد العلم والتكنولوجيا، ولم يتناول الكتاب أي قضية اجتماعية ذات أبعاد علمية أو تكنولوجية.

وقد أجرى فراج [٥٤] تقويماً شاملاً لمناهج العلوم المصرية في ضوء متطلبات التنور العلمي، حيث حدد متطلبات التنور العلمي اللازم للطالب استيفاؤها من خلال دراسته لمناهج العلوم بالتعليم العام، ودرس مدى استيعاب أهداف ومحتوى المناهج لعناصر التنور العلمي، وكذلك حدد

مستويات التنور العلمي لدى الطلاب. وخلص إلى إعداد مخطط مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية والثانوية في ضوء التنور العلمي. وتضمنت قائمة متطلبات التنور العلمي في مصر ما يأتي :

١ - الاتجاهات العلمية.

٢ - الاستقصاء ومهارات التفكير العلمي.

٣ - البيئة ومشكلاتها.

٤ - الطاقة والاتصالات والفضاء.

٥ - الصحة العامة.

٦ - الغذاء والمشكلة السكانية.

٧) مهارات البيولوجيا وقضايا التكنولوجيا الحيوية والأخلاقية، الكيمياء والمواد الخطرة والمخدرة.

٨ - طبيعة العلم والتكنولوجيا ودورهما في خدمة المجتمع.

واستهدفت دراسة الوسيمي [٤٢] التعرف على فاعلية كتب الأطفال العلمية في إكساب تلاميذ مرحله التعليم الأساسي بعض عناصر الثقافة العلمية، فقد قام الباحث بإعداد قائمة بأبعاد ومفاهيم الثقافة العلمية الفيزيائية والبيولوجية اللازمة لتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة كما تم حصر كتب الأطفال العلمية المرتبطة بقائمة المفاهيم المعدة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي حيث اختار عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وقسمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ووزع كتب الأطفال العلمية المختارة على تلاميذ المجموعة التجريبية لقراءتها، وقام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي موضوعي في مفاهيم الثقافة العلمية وكذلك مقياس التفكير العلمي قبليا وبعدياً على المجموعة التجريبية والضابطة، وبتحليل النتائج اتضح وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي للاختبار

التحصيلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، ويعزى ذلك إلى قراءة تلاميذ المجموعة التجريبية الكتب العلمية المستخدمة في الدراسة وما اشتملت عليه من حقائق ومفاهيم علمية مقدمة للطفل بأسلوب ميسر ومشوق وجذاب ، في حين أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق داله إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي ويعزى ذلك إلى أن كتب الأطفال العلمية تقدم الحقائق والمفاهيم بصورة بسيطة ولم تقدمها بالأساليب التربوية التي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العلمي.

كذلك فحص ويلكنسون Wilkinson [٢٢] محتوى كتب الفيزياء المستخدمة في فيكتوريا بأستراليا في ضوء الثقافة العلمية ، استخدم أداة تحليل محتوى الكتب من منظور الثقافة العلمية التي طورها شيباتا وسيثنيا وفلمان Chaippetta,Sethna and Fillman [٥١]، وقد أشارت نتائج تحليل محتوى عشرين من كتب الفيزياء المستخدمة ما بين الفترة من ١٩٦٧م إلى ١٩٩٧م إلى أن الكتب وركزت على المعرفة الأساسية للعلم بنسبة ٣٨٪ إلى ٥٨٪ ، أعطت بعض الاهتمام لبعد الطبيعة الاستقصائية للعلم بنسبه ١٤٪ إلى ٣٥٪ ، ركزت قليلاً على بعد العلم كطريقة في التفكير بنسبة ١١٪ إلى ٢٢٪ ، كما لاحظ الباحث أن الكتب الجديدة المستخدمة في التسعينيات تطرقت إلى بعد العلم والتقنية والمجتمع بنسبة ١٧٪ أي أكثر مما تطرقت لها الكتب المستخدمة قبل التسعينيات.

وباستخدام نفس أداة تحليل الكتب السابقة بحث بوجودي BouJaoude [٥٥] في مدى استيفاء مناهج العلوم في لبنان لمحاور الثقافة العلمية لمعرفة مدى ملاءمتها لإيجاد المواطن المثقف علمياً . توصلت الدراسة إلى أن المناهج اللبنانية تركز على المعرفة العلمية والعلم كطريقة في البحث وكذلك التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع إلا أنها تهمش محور العلم كطريقة للتفكير.

رابعاً : دراسات تناولت مقرر الثقافة العلمية

هدفت دراسة فودة [٢٠] إلى تطوير مقرر الثقافة العلمية الذي يدرس لطالبات الأقسام الأدبية بكلية التربية للبنات بجدة عن طريق تقدير احتياجات الطالبات باستخدام الدراسات والمجالات في الثقافة العلمية ومقررات العلوم لغير المتخصصين، وكذلك الرجوع إلى المتخصصات في العلوم الطبيعية. وقد عرضت قائمة الاحتياجات على الطالبات لتحديد أولويات الاحتياجات التي تضمنت الموضوعات والقضايا المختارة لمقرر الثقافة العلمية فشملت العلم: مفاهيمه وأعلامه، الصحة البدنية والنفسية، البيئة، التكنولوجيا، الفلك والفضاء، الخرافة. والعلم. وبناء على ذلك خلصت الباحثة إلى تقديم خصائص لتصميم مقترح لمقرر الثقافة العلمية تناول الأهداف والمحتوى، والتنظيم، وطرق التدريس، والتقويم.

وقدم الحصين [٢١] نموذجاً لبناء مقررات الثقافة العلمية للأقسام الأدبية في الكليات المتوسطة، وذلك بعد عرضه على مجموعة من الخبراء وفق أسلوب دلفاي لتحديد صلاحيته. ويستند هذا النموذج بصورة رئيسية على طبيعة العلم كمادة وطريقة؛ أي أن مقرر الثقافة العلمية ينبغي أن يقوم على طريقة البحث العلمي، كما تتضمن أهداف المقرر مجال الأهداف الخاصة بالتفكير العلمي ومهارات البحث العلمي ومجال الأهداف الخاصة بالمعارف العلمية، أما بالنسبة لتحديد محتوى المقرر فهناك مجال يتعلق بمهارات البحث العلمي ويتعلق الثاني بالموضوعات العلمية التي ترغب الطالبات في تعلمها، وتعد حاجات الطالبات بمثابة مرشح لمرور موضوعات معينة للاختيار ضمن المحتوى، كذلك اقترح الباحث عدة طرق للتدريس: كتدريس مشكلات علمية من تاريخ العلم

وتشكيل فرق للبحث العلمي ومجموعات للمناقشة وكذلك التدريب على جمع وتنظيم المادة العلمية.

تعليق على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات التي تمت حول الثقافة العلمية يتبين لنا ما يلي :

١ - أهمية الثقافة العلمية بوصفها هدفاً أساسياً للتربية العلمية في المجتمع.

٢ - شمول مفهوم الثقافة العلمية أبعاداً متعددة تمثل وجهات نظر مختلفة.

٣ - هناك العديد من الدراسات التي حاولت تعريف مفهوم الثقافة العلمية من خلال ذكر أبعادها وعناصرها بدءاً من الستينيات بدراسة بيلا وزملائه [٤٣] مروراً بدراسة ميلر [٢٤] ومؤخراً مشروع ٢٠٦١ (Project 2061) لـAAAS [٤٩].

٤ - اهتمام الباحثين بقياس مستوى الثقافة العلمية لدى الأفراد، وكذلك تحليل الكتب من منظور الثقافة العلمية، بالإضافة إلى محاولة بناء مقرر للثقافة العلمية على المستوى الجامعي.

٥ - ندرة الدراسات التي أشارت إلى أبعاد الثقافة العلمية في المملكة العربية السعودية إذ لا نجد غير دراسة فودة [٢٠] ودراسة بن سلمة [٣٠].

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً : المنهج

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها بغية التوصل إلى علاجها [٥٦].

ثانياً : أداة الدراسة

حددت الدراسة قائمة بالقضايا والموضوعات والمشكلات التي ينبغي تضمينها في أبعاد الثقافة العلمية. وقد مرت عملية إعدادها بالمراحل التالية :

١ - تحديد أهداف القائمة : تحديد الأبعاد اللازمة للفرد المثقف علمياً.

٢ - مصادر اشتقاق القائمة : تنوعت مصادر بناء القائمة فشملت الدراسات والبحوث والندوات التي تناولت الثقافة العلمية ، المشاريع العالمية المهتمة بالثقافة العلمية ، المجلات العلمية ، خطط التنمية الخمسية السعودية.

٣ - اشتقاق عناصر القائمة الأولية : صنفت الموضوعات والقضايا والمشكلات إلى أربعة أبعاد رئيسة تضم أبعاداً أخرى فرعية .

صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق الأداة عرضت على عشرة محكمين من المتخصصين في التربية العلمية والعلوم الطبيعية ؛ وذلك بقصد التأكد من صدق ما هدفت الدراسة إلى قياسه ، والتعرف على مدى وضوح العبارات من حيث الدقة والصياغة اللغوية. وقد تم إجراء التعديلات بناء على مقترحاتهم.

كما تم حساب معامل ثبات الأداة عن طريق إعادة التطبيق ، فقد تم تطبيق الاستبانة على تسعة من المتخصصين من بين من سبق تطبيق الاستبانة عليهم وذلك بعد ٣٥ يوماً من تاريخ التطبيق الأول. وقد بلغ معدل الثبات باستخدام طريقة كوبر ٨٨.

وصف الأداة في صورتها النهائية

تتكون أداة البحث في صورتها النهائية من الأقسام التالية :

القسم الأول: مقدمة الاستبانة وهي موجهة إلى الخبراء من الحاصلين والحاصلات على درجة الدكتوراه في العلوم الطبيعية والتطبيقية والتربية العلمية، وهذه المقدمة توضح الهدف من الاستبانة وأسلوب تطبيقها وكيفية تسجيل الآراء. القسم الثاني: بيانات عامة تشمل اسم المستفتي، التخصص، مسمى الوظيفة، جهة العمل. أما القسم الثالث: فهو عرض أبعاد الثقافة العلمية، وعددها أربعة أبعاد رئيسة: البعد الأول (سبع مفردات) عن طبيعة العلم يعقبه سؤال مفتوح، البعد الثاني (١١مفردة) عن المنهجية العلمية يعقبه سؤال مفتوح، البعد الثالث (٤٦مفردة) مصنفة إلى (ست بنود) عن القضايا المتعلقة بالعلم والتقنية والمجتمع STS يعقبه سؤال مفتوح، البعد الرابع (٤٥ مفردة) عن المعرفة العلمية الأساسية يعقبه سؤال مفتوح .

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من المتخصصين في العلوم الطبيعية والتطبيقية والتربية العلمية الحاصلين على درجة الدكتوراه والعاملين في وزارة المعارف وكلية إعداد المعلمين بالرياض وكلية التربية بالرياض وجامعة الملك سعود ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٣/ ١٤٢٢هـ حيث تم اختيار عينة عشوائية من كل من الجهات السابقة وأرسلت أداة الدراسة لهم، وقد استردت الباحثة ٦٩ استبانة، تم حذف خمسٍ منها لعدم صلاحيتها للتحليل؛ وبذلك بلغ العدد النهائي لأفراد العينة ٦٣ فرداً .

عرض نتائج البحث ومناقشتها

بالنسبة للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي يستهدف تحديد أبعاد الثقافة العلمية قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات والمشاريع التي أشارت إلى

مجالات وأبعاد الثقافة العلمية، سواء منها ما هدف إلى تعريف الثقافة العلمية، أو ما هدف إلى قياس مستوى الثقافة العلمية أو تحليل محتوى الكتب وتقديم مقرر للثقافة العلمية. وقد بلغت هذه الدراسات ١٨ دراسة ومشروعاً كما اتضح ذلك في الإطار النظري لهذه الدراسة. وقد اختلفت هذه الأبعاد من دراسة إلى أخرى وذلك بحسب هدف الدراسة وتوجهاتها. ومن أجل استنباط الأبعاد الرئيسية للثقافة العلمية تم استخلاص الأبعاد المشتركة بين الدراسات والتي اتفقت عليها أكثر الدراسات؛ فنتج عن ذلك أربعة أبعاد رئيسية يوضحها الجدول رقم ١ كما يلي:

جدول رقم ١. أبعاد الثقافة العلمية.

الباحث	أبعاد الثقافة العلمية			
	طبيعة العلم	المنهجية العلمي	العلم والتقنية والمجتمع STS	المعرفة العلمية
بيلا وآخرون ١٩٦٦	طبيعة العلم، أخلاق العلماء، العلم والإنسانيات		الفرق بين العلم والتقنية، العلاقة بين العلم والتقنية.	معرفة المفاهيم.
شوالتر ١٩٧٤	طبيعة العلم، قيم العلم	الميول العلمي، المهارات العلمية، عمليات العلم	العلم والمجتمع	المفاهيم في العلوم
آجين ١٩٧٤	طبيعة العلم، أخلاق العلم، العلم والإنسانية.		العلم والمجتمع، العلم والتقنية.	مفاهيم العلوم
سيمبسون وأندرسون ١٩٨١	طبيعة العلم، القيم	الميول العلمي، المهارات العلمية، عمليات العلم	العلم والمجتمع	المفاهيم العلمية

تابع الجدول رقم ١.

الباحث	أبعاد الثقافة العلمية			
	طبيعة العلم	المنهجية العلمية	العلم والتقنية والمجتمع STS	المعرفة العلمية
ميللر ١٩٨٣	فهم مبادئ وطرق العلم		الوعي بالعلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع	فهم المفاهيم والبنود الأساسية للعلم.
فوده ١٤١١هـ	العلم: مفاهيمه وأعلامه	الخرافة والعلم	التكنولوجيا، البيئة، الفلك والفضاء، الصحة البدنية والنفسية	
الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ١٩٩٠	طبيعة العلم	الاتجاهات العلمية الموجبة	القضايا الاجتماعية المتعلقة بالعلم، التعامل مع الأجهزة، فهم البيئة	المعرفة العلمية
هيزن وتريفل ١٩٩١	طبيعة العلم، تاريخ العلم		طبيعة التقنية، دور العلم في المجتمع	المفاهيم الأساسية في العلوم
شيباتا و زملاؤه ١٩٩٣	العلم كطريقة في البحث،	العلم كطريقة في التفكير	التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع	المعرفة العلمية
مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٩٢		الأمانة الفكرية، التفكير العلمي، التفتح الذهني، الميول		

تابع الجدول رقم ١.

الباحث	أبعاد الثقافة العلمية			
	طبيعة العلم	المنهجية العلمية	العلم والتقنية والمجتمع STS	المعرفة العلمية
AAAS ١٩٩٣	طبيعة العلم، طبيعة الرياضيات، عالم الرياضيات	العادات الذهنية	طبيعة التكنولوجيا، البيئة الحية، المجتمع الإنساني، العالم المبدع، الموضوعات الشائعة	التركيب الفيزيائي، الكائن الإنساني
فضل ١٩٩٥	الطبيعة الاستقصائية للعلم	العلم كطريقة في التفكير	STS العلم والتقنية والمجتمع	المعرفة العلمية
بن سلمة ١٩٩٥	طبيعة العلم، التراث العلمي الإسلامي	الاتجاهات العلمية الموجبة	القضايا الاجتماعية المتعلقة بالعلم، التعامل مع الأجهزة، فهم البيئة	المعرفة العلمية
فراج ١٩٩٦	طبيعة العلم والتكنولوجيا ودورهما في خدمة المجتمع	الاتجاهات العلمية، الاستقصاء ومهارات التفكير العلمي	طبيعة العلم والتكنولوجيا ودورها في خدمة المجتمع، البيئة ومشكلاتها، الصحة العامة، الغذاء والمشكلة السكانية، الكيمياء والمواد الخطرة والمخدرة والحيوية والأخلاقية، مهارات الجيولوجيا وقضايا التكنولوجيا	الطاقة والاتصالات والفضاء

تابع الجدول رقم ١.

الباحث	أبعاد الثقافة العلمية			
	طبيعة العلم	المنهجية العلمية	العلم والتقنية والمجتمع STS	المعرفة العلمية
NCSESA ١٩٩٦	تاريخ وطبيعة العلم، العلم كاستقصاء		العلم والتقنية، العلم وعلاقته بالحياة الشخصية والاجتماعية	المفاهيم والعمليات في العلوم، العلوم الطبيعية، علوم الحياة، علوم الأرض والفضاء
مؤسسة تعليم الأحياء وهيئة التدريب ١٩٩٨	طبيعة العلم، فهم طرق العلم	القدرة على الملاحظة وإبداء الأسباب والتحقق بطريقة علمية، القدرة على الحدس واتخاذ القرارات الأخلاقية		معرفة المفاهيم العلمية الأساسية
الوسيمي ١٩٩٨				الأبعاد الفيزيائية الأبعاد البيولوجية
الشهراني ٢٠٠٠	طبيعة العلم	الاتجاهات نحو العلوم	المعرفة العلمية وفهم البيئة STS	المعرفة العلمية وفهم البيئة

البعد الأول: طبيعة العلم

اتفقت جميع الدراسات على أن طبيعة العلم تشكل بعداً أساسياً في الثقافة العلمية باستثناء دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٢] ودراسة الوسيمي [٤٢]. فقد ذكرت الدراسات طبيعة العلم، قيم العلم، تاريخ العلم، أخلاق العلماء، العلم والإنسانية. وطبيعة العلم تعني "فهم القيم والافتراضات

الأساسية لتطور المعرفة العلمية" [٥٧ ، ص٧٢١]. وليس غريباً أن يشكل هذا البعد محوراً أساسياً للثقافة العلمية ، فهناك توجه عالمي لإبراز تاريخ العلوم وفلسفتها وطبيعتها : عقدت ثلاثة مؤتمرات عالمية عن تاريخ فلسفة العلم وعلاقتها بالتربية العلمية ، وذلك في الأعوام ١٩٨٩م ، ١٩٩٢م ، ١٩٩٥م [٥٨].

البعد الثاني: المنهجية العلمية

اعتبرت معظم الدراسات عمليات العلم ، والميول العلمية ، والمهارات العلمية ، والاتجاهات العلمية ، والتفكير العلمي من المكونات الأساسية للثقافة العلمية. وهذه الأبعاد تصف الجوانب الرئيسة للطريقة العلمية في التفكير ؛ لذلك أدمجت جميعها تحت بعد يسمى المنهجية العلمية.

البعد الثالث: العلم والتقنية والمجتمع STS

فقد ذكر هذا البعد في جميع الدراسات ماعدا دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٢] ودراسة مؤسسة تعليم الأحياء [٤٨] ودراسة الوسيمي [٤٢]. فقد أشارت الدراسات إلى الفرق بين العلم والتقنية ، وإلى العلاقة بين العلم والتقنية ، وإلى التفاعل بين العلم والتقنية ، العلم والمجتمع ، العلم والتقنية والمجتمع ، البيئة الحية ، المجتمع الإنساني. والجدير بالذكر أن اتجاه STS في التربية العلمية يهدف إلى الثقافة العلمية والتكنولوجية للجميع ويعني التركيز في تعليم العلوم على المشكلات العالمية ذات العلاقة بالعلم والتقنية. وتعرف NSTA اتجاه STS على أنه " تعليم وتعلم العلوم الإنسانية في ضوء الخبرات الإنسانية" [٥٩].

البعد الرابع: المعرفة العلمية

فقد اعتبرت جميع الدراسات ، باستثناء دراستي فوده [٢٠] ومكتب التربية العربي لدول الخليج [٣٢]، أن المعرفة والمفاهيم العلمية جوهرية للثقافة

العلميـة. فمصطلح الثقافـة كمـا يوضـح مكتـب التربيـة العربـي لـدول الخليـج [١٤] يعـني الإلمـام الشـامل لجوانـب المعرفـة المختلفـة، وبمـا أننـا نتحـدث عـن جانـب مـن جوانـب الثقافـة وهـو الثقافـة العلميـة؛ لـذلك فالمعرفـة العلميـة هـي بـلا شـك أساسـية للثقافة العلمية.

وباختصار فإنه بتحليل الدراسات السابقة توصلت الدراسة إلى أن الثقافة العلمية لها أربعة أبعاد رئيسية هي: طبيعة العلم، المنهجية العلمية، STS، المعرفة العلمية. وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة.

وبالنسبة للنتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي يستـــهدف تحديد البنود الواجب تضمينها في أبعاد الثقافة العلمية اللازمة للمواطن السعودي، فبعد الاطلاع على العديد من المراجع والدوريات (ملحق ١) وبتعرف ما يلي:

١ - التغيرات العلمية والتقنية في العالم.

٢ - حاجات ومشكلات المجتمع السعودي.

٣ - أهداف تدريس العلوم.

٤ - خصائص وأبعاد الثقافة العلمية.

توصـــلت الباحثـــة إلى عـــدد مـــن الموضـــوعات والقضـــايا والمشـــكلات، وخلصـــت إلى قائمـــة ببنـــود لأبعـــاد الثقافـــة العلميـــة الأربعـــة المستخلصـــة في الســـؤال الأول. وقـــد تم الاسترشـــاد كـــثيراً بـــالبنود المدرجـــة في مشـــروع ٢٠٦١ للجمعيـــة الأمريكية لتقدم العلوم؛ وذلك لعدة أسباب:

١ - مشـــروع ٢٠٦١ هـــو المشـــروع الوحيـــد الـــذي لم يقتصـــر علـــى تحديـــد أبعـــاد الثقافـــة العلميـــة وإنمـــا فصّـــل ذلـــك في ١١ فصـــلاً في كتـــاب "Benchmarks of science Literacy) [٤٩].

٢ - اشترك في هذا المشروع العديد من اللجان التي أسهمت في صياغة المعارف والمهارات اللازمة للفرد المثقف علمياً.

٣ - يعد هذا المشروع مشروعاً وطنياً على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية.

٤ - بما أنه من مصادر الثقافة العلمية التقدم العلمي والاتجاهات العالمية العلمية [٣١؛ ٣٢] فإن الاستناد إلى هذا المشروع يعد مقبولاً مع مراعاة الاختلاف في الحاجات والآمال والمشكلات من مجتمع إلى آخر.

وقد توصلت الباحثة إلى سبعة بنود للبعد الأول (طبيعة العلم). ووجه البعد الثاني (المنهجية العلمية) الوجهة الإسلامية وشمل أحد عشر بنداً. أما البعد الثالث (العلم والتقنية والمجتمع) فلأنه يعد أحد الاتجاهات في التربية العلمية إلى الثقافة العلمية والتكنولوجية [٥٩] فقد شمل العديد من البنود التي تراعي حاجات ومشكلات المجتمع السعودي؛ فمثلاً أفرد محوراً خاصاً للنمو السكاني حيث تصل الزيادة السكانية في المملكة إلى ٤.٠٪ وهي من أعلى النسب في العالم كما ورد في تقرير الخطة الخمسية السادسة [٦١]. وبهذا يكون قد شمل هذا البعد ستة محاور هي: صحة الفرد والمجتمع، الأخطار الطبيعية والصناعية على الإنسان، المصادر الطبيعية، حماية البيئة، النمو السكاني، التقنية.

أما البعد الرابع (المعرفة العلمية الأساسية) فقد شمل خمسة محاور تمثل المفاهيم والبنود الأساسية في هرم المعرفة العلمية.

أما النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي هو عن الأهمية النسبية لأبعاد الثقافة العلمية كما يراها الخبراء فيمكن الإجابة عنه من خلال المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تناول النتائج الكمية التي عبرت عن آراء الخبراء

في إجاباتهم عن الأسئلة الواردة في قائمة أبعاد الثقافة العلمية ؛ فقد تم تطبيق استبانة أبعاد الثقافة العلمية على ٦٣ من المختصين في العلوم الطبيعية والتطبيقية والتربية العلمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، ووزارة المعارف، ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، واستخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية ؛ وذلك لتحليل المعلومات لكل بند من بنود الأبعاد الرئيسية للثقافة العلمية. وفيما يلي عرض وتحليل لأهم وأبرز ما أسفرت عنه نتائج الدراسة :

أولاً : طبيعة العلم

اتضح من حساب إجابات عينة الدراسة على درجة أهمية البنود المقترحة للبعد الأول لأبعاد الثقافة العلمية - وهو طبيعة العلم - أن فهم الأفراد لطبيعة العلم من الأبعاد الرئيسية المهمة جدا للثقافة العلمية ؛ إذ اعتبر ٩٤٪ - ٦٨٪ من أفراد عينة الدراسة جميع البنود الواردة في طبيعة العلم مهمة جدا، وللتعرف على أكثر الموضوعات أهمية لدى أفراد الدراسة تم ترتيب النسب المئوية للبنود ترتيباً تنازلياً، كما هو موضح في الجدول رقم٢.

جدول رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية طبيعة العلم.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١	الأفكار العلمية قابلة للمراجعة والتحقيق	٥٩	٩٤	٣		٤.٨		١	١.٦		
٣	للخيال دور في الأفكار العلمية ولكن المحك الحقيقي هو المنطق والبراهين والأدلة المعتمدة على أدوات العلم.	٥٥	٨٧	٤	٢	٦.٣	٣.٢	٢	٣.٢		

تابع جدول رقم ٢.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٤	العلم ليس حكرا على أحد فهو نشاط إنساني عالمي يشارك فيه الرجال والنساء من جميع أنحاء العالم	٥٤	٨٦	٤	١	٦.٣	١.٦	٤	٦.٣		
٧	العلم يؤثر في المجتمع ويتأثر به	٥٢	٨٣	٨	١	١٣	١.٦	٢	٣.٢		
٥	ليس هناك سلطه للمعرفة العلمية ؛ إذ يحاول العلماء البعد عن التحيز في عملهم عن طريق قبول النظريات العلمية الجديدة التي تفسر ظواهر أكثر أو تجيب عن أسئلة مهمة.	٥٠	٧٩	٤	٤	٣.٢	٦.٢	٥	٧.٩		
٦	العلم منظم إلى مجالات مختلفة ويمارس في مؤسسات عديدة في المجتمع	٤٨	٦٧	٤	٥	٦.٣	٧.٩	٦	٩.٥		
٢	العلم يفسر ويتنبأ بالظواهر الطبيعية ولكن هناك بعض الأمور التي لا يستطيع العلم الإجابة عنها مثل الأمور المتعلقة بالأمور الغيبية	٤٣	٦٨	١٠		١٦		٦	٩.٥	١	١.٦

والملاحظة التي يجدر التوقف عندها هي أن بعد طبيعة العلم اعتبر مهماً جداً من قبل أفراد عينة الدراسة، وهذا يتوافق مع ما أوصت به الدراسات المهتمة بمكونات الثقافة العلمية [٢٥].

ثانياً : المنهجية العلمية

يوضح الجدول رقم ٣ درجة أهمية بنود المنهجية العلمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث يرى ٩٥٪ أن البند رقم ٨ "للمبادئ الإسلامية دور مهم في توجيه العقل نحو التأمل والتفكير" والبند رقم ٩ "يتفكر في خلق الله ويعرف أن لكل ظاهرة مسبباتها" مهمان جدا لأبعاد الثقافة العلمية. كذلك يتضح من الجدول رقم ٣ أن

المستفتين يعتبرون جميع البنود المقترحة في بعد منهجية العلم مهمة جداً ؛ فقد تدرجت البنود رقم ١١ ، ١٧ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٨ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ في الأهمية وبنسب عالية ٨٧٪ ، ٨٧٪ ، ٨٦٪ ، ٨٦٪ ، ٨٦٪ ، ٨٤٪ ، ٨٣٪ ، ٨١٪ ، ٧٦٪ على التوالي .

ولعل ما يلفت النظر في العرض السابق هو إيمان عينة الدراسة بضرورة تأصيل الثقافة العلمية تأصيلاً إسلامياً ؛ فقد اعتبرت أن أهم ما ينبغي أن تبني عليه الثقافة العلمية هو النهج الإسلامي وهذا ما دعا إليه ياجن [٦٢] حيث بين ضرورة التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم والمعارف وفصل في أهميتها وأهدافها .

كذلك نلاحظ أن ٨٧٪ من العينة رأت أنه مهم جدا أن يكون الفرد المثقف علمياً قادراً على تحديد المشكلة واستخدام الأرقام والجداول والرسوم البيانية في الوصف والمقارنات والمناقشات الشفوية والمكتوبة ، ولعل ذلك راجع إلى شعور المستفتَين بحاجة أفراد المجتمع إلى تنمية مهارات الاتصال ، ولربما هذا يؤيد ما ورد في الأهداف العامة لتدريس العلوم في المملكة العربية السعودية في المشروع الشامل لتطوير المناهج حيث أفرد هدفاً خاصاً لمساعدة المتعلمين على كسب قدر مناسب من مهارات الاتصال والتعلم الذاتي المستمر [٦٣]. كذلك يتضح من النتائج أن أفراد العينة يعتبرون الفرد المثقف علمياً هو الذي يستخدم طرق التفكير العلمي ومهاراته.

جدول رقم ٣ . التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية المنهجية العلمية.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٨	للمبادئ الإسلامية دور في توجيه العقل نحو التأمل والتفكير	٦٠	٩٥	٣	٤.٨						

تابع : جدول رقم ٣ .

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٩	يتفكر في خلق الله ويعرف أن لكل ظاهرة مسبباتها	٦٠	٩٥	٣	٤.٨						
١١	يحدد المشكلة والأسئلة والمفاهيم اللازمة لإجراء بحث علمي	٥٥	٨٧	٧	١١.١	١	١.٦				
١٧	يستخدم الأرقام والجداول والرسوم البيانية في الوصف والمقارنات والمناقشات الشفوية والمكتوبة	٥٥	٨٧	٣	٤.٨	٤	٦.٣				
١٢	يخطط ويصمم ويقوم ببحث علمي	٥٤	٨٦	٣	٤.٨	٥	٧.٩	١	١.٦		
١٣	يستخدم الأدوات والتقنيات الحديثة والمصادر الموثوقة لجمع المعلومات وتطوير البحث	٥٤	٨٦	٥	٧.٩	١	١.٦	٣	٤.٨		
١٨	يحلل المشاهدات والنتائج والتقارير	٥٤	٨٦	٦	٩.٥	٢	٣.٢	١	١.٦		
١٠	يحلل المشكلات العلمية ويحددها ويدرك جوانبها	٥٣	٨٤	٧	١١.١	٢	٣.٢	1	١.٦		
١٤	يصوغ ويحلل الفروض والتصاميم المتاحة لحل مشكلة ما	٥٢	٨٣	٧	١١.١	٢	٣.٢	٢	٣.٢		
١٥	يستخدم المنطق والبرهان لصياغة وتعديل البحث العلمي	٥١	٨١	٦	٩.٥	٢	٣.٢	٤	٦.٣		
١٦	يطبق الحلول المقترحة ويقيمها	٤٨	٧٦	٩	١٤			٦	٩.٥		

ثالثاً : العلم والتقنية والمجتمع STS

تبين من تحليل نتائج إجابات العينة على محاور بعد العلم والتقنية والمجتمع ما يلي : نسبة محور صحة الفرد والمجتمع جاءت أكثر أهمية ٨٥٪ ، ويليه محور

الأخطار الطبيعية والصناعية على الإنسان ٨٣٪ ، ثم محور المصادر الطبيعية ٧٩٪ ، ثم محور حماية البيئة ٧٧٪ ، ثم محور النمو السكاني ٧٤٪، وأخيرا محور التقنية ٦٥٪ . ويوضح الجدول رقم ٤ ترتيب أهمية بنود هذا البعد ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وذلك لكل محور من محاور العلم والتقنية والمجتمع، ويمكن تفصيل ذلك كما يلي :

١ - بالنسبة لمحور صحة الفرد والمجتمع فإن البنود رقم (٢١ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٢ ، ٢٤) تدرجت في الأهمية وبنسب عالية ٩٠٪، ٨٩٪، ٨٧٪، ٨٤٪، ٨٤٪، ٨١٪، ٧٩٪) على التوالي.

٢ - وبالنسبة لمحور الأخطار الطبيعية والصناعية على الإنسان، حظيت البنود رقم ٤١ ، ٤٤ ، ٤٢ ، ٤٦ ، ٤٥ ، ٤٣ على نسب عالية ٨٦٪، ٨٦٪، ٨٣٪، ٨١٪، ٨١٪، ٧٩٪ على التوالي.

٣ - بالنسبة لمحور المصادر الطبيعية فإن أعلى نسبة هي ٩٤٪ وهي للبند رقم ٤٩ "المصادر المائية" ، وقد تراوحت نسب أهمية بقية البنود لدى أفراد العينة ما بين ٨٤٪ إلى ٧٩٪ للبنود رقم ٤٨ ، ٥٠ ، ٤٧ ، ٥٣ ، أما البندان ٥١ ، ٥٢ فحصلا على نسب متوسطة من استجابات أفراد العينة ٦٥ ، ٧٠٪.

٤ - وبالنسبة لمحور حماية البيئة فقد رأى ٧٠٪ إلى ٨٦٪ من أفراد العينة أن بنود المحور مهمة جدا، في حين رأت ٦٧٪ فقط من أفراد الدراسة أن بند ٣٥ استصلاح الأراضي مهم جدا للثقافة العلمية .

٥ - بالنسبة لمحور النمو السكاني فيتضح أن ٩٠٪ من أفراد عينة الدراسة ترى أن بند ٥٤ النمو والكثافة السكانية مهم جداً، في حين انخفضت نسبة الأهمية إلى ٥٩٪ وذلك لبند ٥٧ "الهجرة من البادية والقرى إلى المدن" .

٦ - بالنسبة لمحور التقنية فكانت أعلى نسبة ٨٤٪ لبند أجهزة المعلومات الحديثة مثل الحاسب الآلي، في حين نالت البنود ٥٩، ٦٢، ٦١، ٦٣ مقارنة مع غيرها على نسب منخفضة ٦٣٪ ، ٥٦، ٦٣٪، ٤٤٪ على التوالي.

جدول رقم ٤ . التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية بنود العلم والتقنية والمجتمع STS .

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
	أولاً: صحة الفرد والمجتمع	٥٧	٩٠	٤	٦.٣	٢	٣.٢				
٢١	أمراض العصر الشائعة كمرض السكر وضغط الدم										
٢٠	الصحة الجسمية والنفسية والعقلية	٥٦	٨٩	٥	٧.٩	٢	٣.٢				
٢٥	المكيفات والخمور والمخدرات	٥٥	٨٧	٢	٣.٢	٣	٤.٨	٢	٣.٢	١	١.٦
١٩	الأجهزة في جسم الإنسان	٥٣	٨٤	٦	٩.٥	٣	٤.٨	١	١.٦		
٢٣	الصحة والغذاء	٥٣	٨٤	٨	١٣	١	١.٦	١	١.٦		
٢٢	أنواع الأمراض الطفيلية والوبائية والمعدية والمتوطنة	٥١	٨١	٦	٩.٥	٤	٦.٣	٢	٣.٢		
٢٤	الرعاية الصحية والأمان	٥٠	٧٩	٧	١١	٤	٦.٣	١	١.٦		
٤٢	المواد الكيميائية والسامة	٥٤	٨٦	٤	٦.٣	٥	٧.٩				
٤٦	التلوث الإشعاعي	٥٤	٨٦	٦	٩.٥	٣	٤.٨				
٤٥	التخلص من النفايات	٥٢	٨٣	٩	١٤	٢	٣.٢				
٤٣	الملوثات البيولوجية والكيميائية والفيزيائية	٥١	٨١	٨	١٣	٣	٤.٨	١	١.٦		
٤٤	الأسلحة الكيميائية والنووية	٥١	٨١	٣	٤.٨	٧	١١	٢	٣.٢		
٤١	المواد الخطرة	٥٠	٧٩	٨	١٣	٤	٦.٣	١	١.٦		
٤٩	**ثالثاً : المصادر الطبيعية:** المصادر المائية	٥٩	٩٤	٢	٣.٢	١	١.٦	١	١.٦		
٥٣	إنتاج الطاقة والمحافظة عليها	٥٣	٨٤	٥	٧.٩	٤	٦.٣	١	١.٦		

جدول رقم ٤ .

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٤٧	النفط والصناعات الكيميائية	٥٢	٨٣	٦	٩.٥	٣	٤.٨	٢	٣.٢		
٥٠	استغلال المصادر الطبيعية	٥١	٨١	١٠	١٥٩	١	١.٦	١	١.٦		
٤٨	الثروات المعدنية	٥٠	٧٩	٨	١٢٧	٣	٤.٨	٢	٣.٢		
٥٢	الطاقة المتجددة والنووية	٤٤	٧٠	٦	٩.٥	٥	٧.٩	٧	١١١	١	١.٦
٥١	المصادر المستحدثة للطاقة	٤١	٦٥	١٣	٢.٦	٣	٤.٩	٥	٧.٩	١	١.٦
٣٣	رابعا حماية البيئة	٥٤	٨٦	٧	١١	٢	٣.٢				
	تلوث الغذاء										
٢٩	الجفاف	٥٣	٨٤	٨	١٣	٢	٣.٢				
٣١	تلوث الهواء والجو	٥٢	٨٣	١٠	١٦			١	١.٦		
٣٤	تلوث التربة	٥١	٨١	٨	١٣	٤	٦.٣				
٣٢	تلوث مياه البحر بالنفط	٥٠	٧٩	٩	١٤	٤	٦.٣				
٣٧	الأمطار الحمضية	٤٩	٧٨	٦	٩.٥	٤	٦.٣	٤	٦.٣		
٣٨	اختلال التوازن الطبيعي	٤٩	٧٨	٦	٩.٥	٥	٧.٩	٢	٣.٢	١	١.٦
٣٩	تدهور طبقة الأوزون	٤٩	٧٨	٣	٤.٨	٧	١١	٣	٤.٨	١	١.٦
٢٨	التصحر	٤٨	٧٦	٩	١٤	٤	٦.٣	٣	٣.٢		
٣٦	التلوث الضوضائي	٤٧	٧٥	٦	٩.٥	٥	٧.٩	٥	٧.٩		
٤٠	تغير درجة الحرارة في العالم	٤٧	٧٥	٤	٦.٣	٧	١١.١	٣	٤.٨	٢	٣.٢
٣٠	الرعي الجائر	٤٥	٧١	١٠	١٥٩	٣	٤.٨	٥	٧.٩		
٢٦	انقراض الحيوانات والنباتات	٤٤	٧٠	١١	١٨	٤.٨	٦.٣	٤	٦.٣		
٢٧	فقدان مواطن الحياة البرية	٤٤	٧٠	٩	١٤.٣	٦	٩.٥	٤	٦.٣		
٣٥	استصلاح الأراضي	٤٢	٦٧	١١	١٧.٥	٥	٧.٩	٥	٧.٩		
٥٤	**خامسا : النمو السكاني**	٥٧	٩٠	٨	١٣	٢	٣.٢	٥	٧.٩	١	١.٦
	النمو والكثافة السكانية										

جدول رقم ٤ .

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٥٦	دور التكنولوجيا في إنتاج الغذاء والصناعات الغذائية	٤٩	٧٨	١٠	١٦	٣	٤.٨	١	١.٦		
٥٥	الجوع ومصادر الغذاء	٤٤	٧٠	١١	١٨	٢	٣.٢	٥	٧.٩	١	١.٦
٥٧	الهجرة من البادية والقرى إلى المدن	٣٧	٥٩	٨	١٣	٧	١١	١١	١٨		
٦٥	**سادسا : التقنية** أجهزة المعلومات الحديثة مثل الحاسب الآلي	٥٣	٨٤	٩	١٤	١	١.٦				
٥٨	الهندسة الوراثية	٤٥	٧١	٩	١٤	٤	٦.٣	٥	٧.٩		
٦٤	أجهزة الاتصال الشائعة الاستعمال مثل الرادار والفاكس	٤٥	٧١	٧	١١	٨	١٣	٣	٤.٨		
٦٠	التقنية الحيوية والطب	٤٤	٧٠	١٢	١٩	٣	٤.٨	٤	٦.٣		
٦٣	استخدامات الأشعة في مجالات الحياة مثل الليزر وأشعة إكس	٤٠	٦٣	٩	١٤	٦	٩.٥	٨	١٣		
٦١	إنتاج نباتات وحيوانات معدلة وراثيا.	٤١	٦٣	٨	١٣	٦	٩.٥	٨	١٣	١	١.٦
٦٢	الأقمار الصناعية والمركبات الفضائية	٣٥	٥٦	٧	١١	٥	٧.٩	١٥	٢٤	١	١.٦
٥٩	تقنية التخمر	٢٨	٤٤	٧	١١	١٠	١٦	١٨	٢٩		

الأمر الذي يمكن ملاحظته من قراءة هذه النتائج أن هناك تأييدا واضحاً من قبل أفراد العينة للاهتمام بقضايا العلم والتقنية والمجتمع، ولعل هذا يدعم توصيات دراسة الرافعي [٦٤] بضرورة تضمين القضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع بمحتوى مناهج العلوم، حيث توصل في دراسته إلى تدني مستوى الاهتمام بهذه القضايا في مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة، والكيمياء والأحياء بالمرحلة الثانوية .

رابعاً: المعرفة العلمية الأساسية

يوضح الجدول رقم ٥ درجة أهمية بنود المعرفة العلمية الأساسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث يرى ٦٥٪ - ٧٨٪ أن البنود الواردة في محور تركيب وخصائص الأجسام مهمة جداً. ويرى ٥٤٪ - ٧٦٪ أن بنود محور علوم الأرض والفضاء مهمة جداً. كذلك تراوحت نسب أهمية بنود القوى والحركة والطاقة ما بين ٥٧٪ - ٨١٪، أما بنود محور الكائن الحي فتراوحت الأهمية النسبية لها ما بين ٦٧٪ - ٩٠٪. وباستقراء نتائج التحليل في الجدول رقم ٥ يتبين لنا أن المستفتين لا يرون أن بنود بعد المعرفة العلمية الأساسية مهمة جداً مقارنة ببنود الأبعاد الأخرى. ولعل ذلك راجع إلى أن هذه البنود تمثل المفاهيم والأفكار الرئيسية في العلوم الطبيعية؛ ومن ثم فمعظمها مضمن أصلاً في مناهج العلوم؛ لذلك لم ير المستفتين الحاجة لها وأهميتها.

جدول رقم ٥. التكرارات والنسب لأفراد الدراسة حول درجة أهمية بنود المعرفة العلمية الأساسية

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
	تركيب وخصائص الأجسام										
٧٦	التفاعلات الكيميائية تستهلك أو تطلق طاقة.	٤٩	٧٨								
٦٦	تتكون الأجسام من دقائق صغيرة جدا لا ترى بالمجهر تدعي ذرات تتكون من أجزاء أصغر	٤٨	٧٦								
٧٨	قد تحدث التفاعلات الكيميائية في أقل من ثانية أو تحتاج لعصور جيولوجية	٤٦	٧٣								

تابع جدول رقم ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٧٩	معدل التفاعلات يعتمد على مدى تصادم المواد المتفاعلة مع بعضها وعلى تركيز وسرعة حركة التفاعلات (أي الحرارة) كذلك قد يتأثر بوجود المواد الحافزة .										
٦٧	الذرة تتركب من نواة مركزية ذات شحنة موجبة تشكل جزء بسيطاً من حجم الذرة ولكنها تحوي أكثر الكتلة وتحاط بسحب أخف من الإلكترونات ذات شحنة سالبة .	٤٤	٧٠								
٧٠	تنسيق الإلكترونات الأبعد في الذرة يحدد تفاعل الذرات لتكوين المواد ، تتكون الروابط بين الذرات عندما تنتقل الإلكترونيات من ذرة إلى أخرى، أو عندما تشارك الذرات بالإلكترونيات.	٤٣	٦٨								
٧٧	فى بعض التفاعلات تكسر الروابط بالحرارة أو الضوء لتشكل شاقاً طليقاً حراً قابلا لتكوين روابط جديدة	٤٣	٦٨								
٧٣	ذرات الكربون تستطيع أن ترتبط بشكل سلاسل وحلقات وتشعبات شبكية لتكون تراكيب عديدة .	٤٢	٦٧								
٧٥	هناك تفاعلات كيميائية معقدة مستمرة لمركبات الكربون في الخلايا.	٤١	٦٥								
٧١	خصائص المركبات تعكس طبيعة التفاعلات بين الجزيئات والتي تكون مقيدة بتركيب الجزيء.	٤١	٦٥								

تابع جدول رقم ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا ت	مهم جدا ٪	مهم ت	مهم ٪	قليل الأهمية ت	قليل الأهمية ٪	غير مهم ت	غير مهم ٪	غير مهم إطلاقاً ت	غير مهم إطلاقاً ٪
٧٢	تختلف الجوامد والسوائل والغازات في الدرجة والتركيز بين الجزيئات والذرات.	٤١	٦٥								
٧٤	تحدث التفاعلات الكيميائية في جميع ما يدور حولها .	٤١	٦٥								
٦٩	النظائر المشعة غير مستقرة وتخضع لتفاعلات نووية تلقائية ذاتية باعثة جسيمات أو طاقة إشعاعية .	٤١	٦٥								
٦٨	القوى النووية التي تمسك النواة ببعضها عادة أقوى من القوى الكهربائية التي تباعدها عن بعضها .	٤١	٦٥								
٩٥	يدور حول الشمس في مدار دائري تسعة كواكب تختلف في الحجم ، والتركيب ، ومعالم السطح.	٤٨	٧٦								
٩٦	العصور الجيولوجية يمكن أن تقدر بعدة طرق منها : ملاحظة تتابع الصخور ، الأحافير ، ومعدل اضمحلال النظائر المشعة في تشكيل الصخور.	٤٥	٧١								
٩٨	بعض التغيرات في النظام الأرضي يحدث في فترات عمر الإنسان وبعضها يحدث في فترات جيولوجية.	٤٠	٦٣								
٨١	لاشيء في الكون ساكن كل شيء يتحرك ، الذرات والجزئيات ، النجوم ، الكواكب والأقمار ، والأرض وسطح الأرض وكل شيء على سطح الأرض ، كل الكائنات الحية ، وكل جزء من الأشياء الحية.	٥١	٨١								

تابع جدول رقم ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا ت	مهم جدا ٪	مهم ت	مهم ٪	قليل الأهمية ت	قليل الأهمية ٪	غير مهم ت	غير مهم ٪	غير مهم إطلاقاً ت	غير مهم إطلاقاً ٪
٩٠	الطاقة تتحرك تلقائيا من الأجسام الحارة إلى الأبرد عن طريق التوصيل، الحمل والأشعة .	٤٩	٧٨								
٩٦	العصور الجيولوجية يمكن أن تقدر بعدة طرق منها ملاحظة تتابع الصخور، الأحافير، ومعدل اضمحلال النظائر المشعة في تشكيل الصخور	٤٥	٧١								
٩٨	بعض التغيرات في النظام الأرضي يحدث في فترات عمر الإنسان، وبعضها يحدث في فترات جيولوجية	٤٠	٦٣								
٩٧	النظام الأرضي تكون من تفاعل اليابسة، المحيط المائي، الغلاف الجوي، والمحيط الحيوي.	٤٠	٦٣								
٩٤	نشأ العالم من كتلة ساخنة كثيفة قبل عشرة بلايين سنة وتكونت النجوم من سحب من أخف العناصر (الهيدروجين الهيليوم) . الشمس والأرض وباقي المجموعة الشمسية تشكلت من سحب عظيمة من الغازات والحطام الذي تبقى من انفجار النجوم منذ خمسة بلايين سنة .	٣٤	٥٤								
٨٥	الشمس هي المصدر الأساسي للطاقة على الأرض.	٤٩	٧٨								
٨٠	التغيرات في الحركة، السرعة، البطء، تغيير الاتجاه كلها بسبب تأثير القوى، والأجسام تتحرك فقط عندما تؤثر فيها قوى خارجية غير متوازية.	٤٩	٧٨								

تابع جدول رقم ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٨٢	الجاذبية هي قوى كونية على أي كتلة .	٤٨	٧٦								
٩١	الموجات تحمل طاقة وتستطيع التفاعل مع الأجسام	٤٥	٧١								
٨٦	الطاقة الكلية للكون ثابتة ، فكلما انخفض مقدار الطاقة في مكان ما أو شكل فإن مقدار الطاقة في مكان وشكل آخر يزيد بقدر مساو.	٤٣	٦٨								
٩٢	الموجات الكهرومغناطيسية تنتج عندما تبطئ أو تسرع الأشياء المشحونة.	٤٢	٦٧								
٨٩	تميل أي حالة منظمة إلى الاضطراب بمرور الوقت .	٤١	٦٥								
٨٧	يمكن وصف أشكال الطاقة بطرق مختلفة ، فالطاقة الصوتية في الغالب هي حركة الجزيئات جيئة وذهاباً ، الطاقة الحرارية هي حركة الجزيئات العشوائية ، طاقة الجاذبية تكمن في تفريق كتل متبادلة التجاذب ، الطاقة المخزنة في الانفعالات الميكانيكية تشمل تفريق شحنات كهربائية.	٤٠	٦٣								
٨٣	القوى الكهربية بين أي جسمين مشحونين أعظم من قوى الجذب .	٣٨	٦٠								
٨٨	الطاقة تتجه إلى التسرب على الحدود ففي تحولات الطاقة تنتج بعض الطاقة على شكل حرارة تتسرب بعيدا عن طريق الإشعاع أو التوصيل ؛ لذلك فمجموع الطاقة المتوفرة للنقل دائما تتناقص .	٣٧	٥٩								

تابع جدول رقم ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا		مهم		قليل الأهمية		غير مهم		غير مهم إطلاقاً	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٩٣	كل نوع من الذرات أو الجزيئات يستطيع أن يكسب أو يخسر طاقة فقط بمقادير متمايزة محددة ؛ وبالتالي يمتص أو يبث ضوءاً فقط عند أطول موجية مماثلة لتلك المقادير .	٣٦	٥٧								
٩٦	العصور الجيولوجية يمكن أن تقدر بعدة طرق منها ملاحظة تتابع الصخور ، الأحافير، ومعدل اضمحلال النظائر المشعة في تشكيل الصخور.	٤٥	٧١								
٩٨	بعض التغيرات في النظام الأرضي تحدث في فترات عمر الإنسان وبعضها يحدث في فترات جيولوجية	٤٠	٦٣								
٩٧	النظام الأرضي تكون من تفاعل اليابسة ، والمحيط المائي، الغلاف الجوي ، والمحيط الحيوي.	٤٠	٦٣								
٩٤	نشأ العالم من كتلة ساخنة كثيفة قبل عشرة بلايين سنة وتكونت النجوم من سحب من أخف العناصر (الهيدروجين الهيليوم) . والشمس والأرض وباقي المجموعة الشمسية تشكلت من سحب عظيمة من الغازات والحطام الذي تبقى من انفجار النجوم منذ خمسة بلايين سنة .	٣٤	٥٤								
	الكائن الحي										
١٠٢	DNA يحمل الإرشادات الوراثية لتحديد خصائص الكائن الحي .	٥٧	٩٠								

تابع جدول ٥.

م	البنود المقترحة	مهم جدا ت	مهم جدا ٪	مهم ت	مهم ٪	قليل الأهمية ت	قليل الأهمية ٪	غير مهم ت	غير مهم ٪	غير مهم إطلاقاً ت	غير مهم إطلاقاً ٪
١٠٣	خلايا الإنسان تحوي نسختين لكل كروموسوم .	٥٣	٨٤								
٩٩	للخلايا تراكيب محددة تشكل وظائفها .	٥٠	٧٩								
١٠٩	تستجيب الكائنات للمؤثرات الداخلية والخارجية.	٤٩	٧٨								
١٠٧	تستخدم النباتات الطاقة الضوئية وتستخدمها لتكون روابط كيميائية قوية بين ذرات الكربون في جزيئات المركبات العضوية	٤٧	٧٥								
١١٠	السلوك الأحيائي له علاقة بعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإنسان.	٤٧	٧٥								
١٠١	تحوي الخلايا النباتية مادة اليخضور اللازمة للتمثيل الضوئي.	٤٥	٧١								
١٠٠	معظم وظائف الخلايا عبارة عن تفاعلات كيميائية.	٤٣	٦٨								
١٠٥	تناسل الكائنات الحية له علاقة بالبيئة ومصادرها.	٤٣	٦٨								
١٠٤	تسير الطاقة في المجتمع البيئي الموحد في اتجاه واحد. من كائنات التمثيل الضوئي إلى آكلات الأعشاب إلى اللاحمات والكائنات المحللة.	٤٣	٦٨								
١٠٨	اكتساب وخزن ونقل وإطلاق الطاقة المستخدمة لبقاء الكائن تتناسب مع تنظيمه وتعقيده .	٤٣	٦٨								
١٠٦	تتطلب الكائنات الحية قدرا ثابتا من الطاقة .	٤٢	٦٧								

التوصيات

١ - إعادة النظر في أهداف تدريس العلوم بمراحل التعليم العام والاستفادة من قائمة أبعاد الثقافة العلمية.

٢ - التأكيد على تضمين برامج إعداد المعلمين أهداف الثقافة العلمية في كليات التربية وإعداد المعلمين .

٣ - تشجيع وسائل الإعلام المختلفة على بث البرامج العلمية وتبسيط الكتب العلمية للعامة .

٤ - تشجيع مؤسسات المجتمع للإسهام في رفع مستوى الفرد الثقافي العلمي بإنشاء الجمعيات والأندية العلمية ، ودعم الأنشطة والمسابقات التي تدور حول الثقافة العلمية .

٥ - وضع خطة وطنية لنشر الثقافة العلمية و تأصيلها في المجتمع العربي .

بحوث ودراسات مقترحة

في ضوء نتائج هذه الدراسة وحدودها يقترح إجراء البحوث التالية :

١ - إجراء اختبارات لتحديد مستوى الثقافة العلمية لدى الطلبة والطالبات في نهاية مرحلة التعليم العام.

٢ - دراسة مستوى الثقافة العلمية لدى معلم العلوم قبل وأثناء الخدمة .

٣ - تقويم مناهج العلوم من منظور الثقافة العلمية .

٤ - دراسة لتفعيل دور الإعلام بوسائله المختلفة ومؤسسات المجتمع لنشر الثقافة العلمية في المجتمع .

المراجع

[١] Deboer , G. E. (1991) .A history of ideas in science education : *Implications for practice*., New York : Teachers college press

[٢] Bybee , R. and Deboer, G. (1994) . *Research on gaols for the science curricullum. In Dorothy Gable. (Eds). A handbook of Research on science Teaching and learning* , A project of the National Science Teachers Association . (pp. 357– 387) . New York : Macmillan publishing company

[٣] Durant , J . R . (1993) . What is scientific litracy ? In J. R. Durant and J . Gregory (Eds.) , *Science and Culture in Europe* (pp. 129 – 137) . London : Science Museum .

[٤] Jenkins , E. W. (1994) . Scientific litracy . In Husent T.N postlethwaite , (Eds), *The International Encylopedia of Education* (Volume 9, 2nd ed ., pp 5345 – 5350). Oxford , UK : pergamon press .

[٥] Hurd , P. D . (1990) . Historical and philosophical insights on scientific litracy . *Bulletin of Science . Technology , and society , 10,* 133 – 136 .

[٦] فضل، نبيل ."آفاق جديدة لجهود البحث التربوي في مجال التربية العلمية في الوطن العربي." *الملتقى الفكري للباحثين في دراسات التربية العلمية في جامعات دول الخليج العربية*. البحرين في ١٨ -٢٠ إبريل ١٩٩٥م.

[٧] سليم، محمد صابر.التنور العلمي حقيقة تفرض نفسها على واضعي المناهج . *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٥، ١٩٩١م، ١ -١١ .

[٨] DeVos , W. , and Reiding , J . (1999) . Public Understanding of Science as a separate subject in secondary schools in the Netherlands . *International Journal of Science Education , 21* (7) , 711 – 719 .

[٩] UNESCO . (1997) . *Innovations in science and technology education . Vol . VI.* Paris, Author .

[١٠] Nelson , G. (1999) . Şcience litracy for all in the 21st century . *Educational leadership* . 57, (2), 14 – 17 .

[١١] الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مستويات التنور لدى الطلاب المعلمين في مصر : التنور العلمي لدى معلمي العلوم) *المؤتمر العلمي الثاني : إعداد المعلم، التراكمات والتحديات*، الإسكندرية، ١٩٩٠م، ١٢٣ -١٦٤.

[١٢] مركز تطوير تدريس العلوم في جامعة عين شمس . *المؤتمر القومي حول نشر وتأصيل الثقافة العلمية في المجتمع* . القاهرة: مركز تطوير تدريس العلوم، ٢٠٠١م.

[١٣] مكتب التربية العربي لدول الخليج. " اجتماعات و لقاءات". *رسالة الخليج العربي* ، ٦٢، ١٩٩٧م، ١٩٥ -٢٠١.

[١٤] مكتب التربية العربي لدول الخليج . *العلم والثقافة العلمية* . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٢م.

[١٥] الثقافة العلمية.(الجزء الأول) ، (٢٠٠٠ م) . *مجلة العلوم و التقنية* ، ٥٥ .

[١٦] الثقافة العلمية. (الجزء الثاني)، (٢٠٠٠م). *مجلة العلوم والتقنية* ، ٥٦.

[١٧] وزارة التخطيط . *خطة التنمية السابعة ١٤٢٠ – ١٤٢٥هـ* . الرياض : وزارة التخطيط ١٤٢٠هـ .

[١٨] Laugkch , R. and Spargo , P. (1996) . Development of a pool of scientific litracy test – items based on selected AAAS litracy goods. *Science Education,* 80 (2),121– 143.

[١٩] Laugkch , R. (2000). Scientific literacy : Aconceptual overview. *Science Education , 84* , (1) 71 – 94.

[٢٠] فودة ، سهير زكريا. " نحو تطوير مقرر الثقافة العلمية بناء على تقدير احتياجات طالبات الأقسام الأدبية بكليات التربية في هذا المجال " *مجلة جامعة أم القرى* ، ٥، ١٤١١هـ، ٣٣١ - ٣٨٧.

[٢١] الحصين ، عبد الله علي . "نموذج مقترح لتصميم مقرر الثقافة العلمية لطالبات الكليات المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية وصفية وفق أسلوب دلفاي."*دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، ٢٩ ، ١٤١٥هـ، ١٥٠ – ١٧٥ .

[٢٢] Wilkinson , J . (1999) . A quantitative analysis of physics textbooks for scientifc litracy themes . *Research in Science education*,29_(3),385-399

[٢٣] Simposon , P.D . and Anderson , N.D .(1981) . What is scientific litracy ? *From Science , students and schools* . New York : Wiley .

[٢٤] Miller , J. (1983) . Scientific literacy : Aconceptual and empirical review . Daedalus, 112 (2) , 29 – 48 .

[٢٥] American Association for the Advacement of Science . (1993) . Benchmarks for Science litracy . Oxford : oxford university press .

[٢٦] أحمد، آمال . "مستوى التنور التكنولوجي لدى معلمي العلوم (كيمياء ، أحياء ، فيزياء) بالمرحلة الثانوية العامة (أثناء الخدمة)". ، *الجمعية المصرية للتربية العلمية ،المؤتمر العلمي الثالث*. العباسية، ١٩٩٩م، ٧٦٥ -٧٩٤ .

[٢٧] عبدالمجيد، ممدوح محمد ، مستوى التنور الكيميائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.*المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية*. العباسية، ١٩٩٩. ٨٦٣ -٨٨٩.

[٢٨] عطوة ، فوزي . "التنور العلمي الغذائي لدى معلمي العلوم الزراعية والاقتصاد المنزلي قبل الخدمة ." مجلة *دراسات في المناهج و طرق التدريس* ، (١٩٩٠) . ٣٠.

[٢٩] شبارة ، أحمد . التنور العلمي البيولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة (الشعب الأدبية) بسلطنة عمان . *المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس*، ١٩٩٢. ١٥٥ -١٨٨.

[٣٠] بن سلمة ، منصور عبد العزيز . " التنور العلمي لدى طلاب كلية التربية ".*رسالة ماجستير غيرمنشورة* ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٦ .

[٣١] النجدي ، أحمد ؛ و راشد علي ؛ وعبد الهادي منى. *تدريس العلوم في العالم المعاصر . المدخل في تدريس العلوم* . القاهرة : دار الفكر العربي . ١٩٩٩م .

[٣٢] مكتب التربية العربي لدول الخليج .*تنمية الوعي العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دول الخليج العربية* . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٢م.

[٣٣] Smolaska , E. K . (1990) . Scientific literacy in development and developing countries . *International Journal of Science Education* . 12 (5) , 473 – 480 .

[٣٤] خليفة، فاروق عبده. *التربية والتنمية في الدول النامية مدخل لنظرية التشغيل الكامل* . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق ، ١٩٩٧م.

[٣٥] الشيباني ، خضر محمد. " الثقافة العلمية مفتاح التقنية ." *مجلة العلوم والتقنية* ، ٥٥ ، ٢٠٠٠م، ٢٦ – ٣١ .

[٣٦] National Research Council (1996) . *National science education standards* ._Washington , DC : National Academy Press.

[٣٧] البعلبكي، منير. *المورد: قاموس إنكليزي عربي*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨.

[٣٨] مكتب التربية العربي لدول الخليج . *دور الجامعات في نشر الثقافة البيئية وحماية البيئة* . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٩م.

[٣٩] الخزعـان، محمـد عبـدالله. *العلـم: أصـوله ومصـادره ومناهجـه*. الريـاض: دار الـوطن للنشـر، ١٤١٢هـ.

[٤٠] الدسوقي، فاروق أحمد، *الإسلام والعلم التجريبي*. الرياض: مكتبة الخاني، ١٩٨٧.

[٤١] طرابزوني، محمد أحمد. الأمية العلمية. *مجلة العلوم والتقنية*، ٥٥. ٢٠٠٠، ١١ -١٣.

[٤٢] الوسيمي، عماد الدين. فاعلية استخدام كتب الأطفال في إكساب تلاميذ التعليم الأساسي بعض عناصر الثقافة العلمية. *مجلة التربية العلمية*، (١٩٩٨). ١ (٣)، ١ – ٤٠.

[٤٣] Pella, M. O., O'Hearn G. T., and Gale C.W. (1966). Referents to scientific litracy. *Journal of Research in Science teaching*, 4, 199 – 208.

[٤٤] Shwalter, V. (1974). What is oriented science education ? Part 5. Program objective and scientific litracy, Prism 11, 2, 3-4.

[٤٥] Agin, M. (1974). Education for scientific litracy: Aconceptual frame of reference and some applications. *Science Education*, *58*, 3.

[٤٦] Shen, B. (1975). Science Literacy. *American scientist*, 63, 265-268.

[٤٧] Hazen, R., and Trefil J. (1991). *Science matters : Achieving Scientific literacy*. New York : Doubleday.

[٤٨] The Institute of Biology's Eduction. (1998). National curriculum review : Biologist look forward to a more scientifically literate world. *School science Review*, 80, (291), 25 – 28.

[٤٩] American Association for the Advancement of Science. (1990) *Science for all Americans*. New York : Oxford University Press.

[٥٠] الشـهراني، عـامر. "مسـتوى الثقافـة العلميـة لـدى طـلاب المسـتويين الأول والرابـع مـن التخصصـات العلميـة بكليـة التربيـة بأبهـا ودور برنـامج الإعـداد في تنميتـه". *رسـالة الخلـيج العربي*، *٧٥*، (٢٠٠٠). ٤٧ -٩٣.

[٥١] Chiappetta, E. ; Sethna, G. and fillman, D. (1991). A method to quantify major themes of scientific litaraey in science text books. *Journal of Research in science teaching, 28* (8) 713- 725.

[٥٢] بهلـول، إبـراهيم محمـد؛ وصـبري، مـاهر إسماعيـل. الثقافـة العلميـة في محتـوى كتـب القـراءة ذات الموضـوعات المتعـددة المقـررة بـبعض مراحـل التعلـيم العلـم في مصـر. *المـؤتمر العلمـي السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، الإسماعيلية*، ١٩٩٤.

[٥٣] فضـل، نبيـل. "تحليـل محتـوى كتـب الكيميـاء للمرحلـة الثانويـة مـن منظـور الثقافـة العلميـة". *المؤتمر*

العلمي السابع : التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين ، المجلد الثاني ، ١٩٩٥م، ١ -٢٠.

[٥٤] فراج، محسن. " تقويم مناهج العلوم بالتعليم العام في ضوء متطلبات التنور العلمي." *رسالة دكتوراه غير منشورة* . القاهرة: جامعة عين شمس ، ١٩٩٦ .

[٥٥] BouJaoude, S . (2002). Balance of *scientific literacy* themes in science curricula: The case of Lebanon. International Journal of Science Education, 24 (2)139-56

[٥٦] العساف ، صالح . *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* . الرياض : مكتبة العبيكان، ١٤١٩ هـ.

[٥٧] Lederman, N. and Zeidler, D. (1987). Science teachers conceptions of the nature of science: Do they really influnce teaching behavior. *Science Education*, 7 (5), 721-734.

[٥٨] Nielson, H. and Paul, T. (1990). History and philosophy of science and physics education. *International Journal of Science Education*, 12 (3), 308-316.

[٥٩] National Science Teachers Association. (1993) .Science/Technology/Society : A new effort for providing appropriate science for all. In Yager, R. E. (Eds.), *What research says to the science teacher* : The Science, technology, society movement (pp. 3-5). Washington DC : Authour.

[٦٠] الثقافة العلمية. (الجزء الثاني).. *مجلة العلوم و التقنية* ، ٥٦ . (٢٠٠٠م).

[٦١] وزارة التخطيط ، *خطة التنمية السادسة ١٤١٥ - ١٤٢٠ هـ* . الرياض : وزارة التخطيط، ١٤١٥هـ.

[٦٢] يالجن ، مقداد . *أساسيات التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم و المعارف والفنون*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٩٦.

[٦٣] وزارة المعارف. *المشروع الشامل لتطوير المناهج : مسودة الأهداف العامة لتدريس العلوم بالمملكة العربية السعودية* . إعداد فريق تطوير مناهج العلوم بالإدارة العامة للمناهج و الأسرة الوطنية للعلوم في عامي ، ١٤١٩ -١٤٢٠هـ، ١٤١٩هـ.

[٦٤] الرافعي ، محمود كامل . القضايا و المشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في محتوى مناهج العلوم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٥٥* . (١٩٩٨م) ، ١٢١ -١٥٩.

Dimensions of Scientific Literacy in Saudi Society

Hiya Mohammed Almzroa
College of Educaction
Education and Psychology Dep.

Abstract. This study is an attempt to reach a framework for scientific literacy in Saudi Society. Using descriptive research methods the study aimed at the following 1-Determining major Scientific literacy dimensions. 2-Determining scientific literacy dimensions for Saudi citizens. 3-Surveying the experts about those dimensions.
The researcher prepared a list of the issues and problems critical to Saudi society and surveyed scientists and science educator's perceptions concerning the importance of the list. It was concluded that scientific literacy dimensions should include the following: The nature of science, scientific methodology, science society and technology STS, and basic scientific knowledge. The study suggested the need to signify scientific literacy goal in education, media, and other society organizations. It also recommended establishing a national plan for scientific literacy.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ٨٧-١١٦ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية

سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ مشارك، كلية الدعوة وأصول الدين،

الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٢/٢٧هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٥/٢٠هـ)

ملخص البحث. يهدف البحث إلى إبراز فضل القرآن الكريم وآثاره وخصائصه، والتركيز على أثر حفظه في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية، واشتمل على دراسة نظرية وميدانية .

ركزت الدراسة النظرية على بيان أهم الآثار التربوية والتعليمية لتلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره التي تؤثر في التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، والتي منها : تقوية الدافعية للتعلم، وزيادة الفاعلية الذاتية في التحصيل، وتنمية العمليات العقلية كالإدراك، والتذكر، والقياس، والاستقراء، والاستنتاج، والتقويم، والتفكير، وتنمية مهارات القراءة والكتابة، وزيادة الثروة اللغوية ، وسعة العلم والثقافة لدى الطلاب.

وركزت الدراسة الميدانية على التعرف على الفروق في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين الطلاب الحافظين للقرآن الكريم كاملاً، والطلاب غير الحافظين في السنتين الثالثة والرابعة (النظام السنوي) بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية، واشتملت عينة الدراسة الميدانية على أربعين طالباً، نصفهم من حفظة القرآن الكريم كاملاً تم اختيارهم بطريقة قصدية، والباقون من غير الحافظين تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الثالثة، الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في

التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الرابعة الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين .

ودعت اقتراحات البحث وتوصياته إلى ضرورة الاهتمام بتدريس القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتدبراً في جميع الكليات ومختلف التخصصات، والاستفادة من الآثار التربوية والتعليمية لتلاوته وحفظه في مجال التحصيل الدراسي، كما أوصت بإعداد دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية .

المقدمـــــة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين؛ نبينا محمد صلى الله عليه وسلم .

وبعد؛ فالقرآن الكريم كلام رب العالمين أنزله على نبينا محمد - صلى الله عليه وسلم ليكون هدى وعبادة وتشريعاً للإنسانية كافة؛ في كل زمان ومكان؛ يهدي لأقوم الطرق وأوضح السبل، قال تعالى: ﴿ إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا ﴿٩﴾ ﴾ [الإسراء: ٩]

فالقرآن الكريم أساس الدين، ومصدر كل خير، ومنبع كل بر، فيه التوجيه الحكيم لكل أمر، والعلاج الشافي لكل مرض، والحل العادل لكل قضية، والعصمة من كل ضلال، فضائله كثيرة، وخصائصه وإعجازه وآثاره عظيمة ودائمة.

عن علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- قَالَ سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يَقُولُ: " سَتَكُونُ فِتَنٌ قُلْتُ: وَمَا الْمَخْرَجُ مِنْهَا؟ قَالَ: كِتَابُ اللَّهِ، فِيهِ نَبَأُ مَا قَبْلَكُمْ، وَخَبَرُ مَا بَعْدَكُمْ، وَحُكْمُ مَا بَيْنَكُمْ، هُوَ الْفَصْلُ لَيْسَ بِالْهَزْلِ، هُوَ الَّذِي مَنْ تَرَكَهُ مِنْ جَبَّارٍ قَصَمَهُ اللَّهُ، وَمَنْ ابْتَغَى الْهُدَى فِي غَيْرِهِ أَضَلَّهُ اللَّهُ، فَهُوَ حَبْلُ اللَّهِ الْمَتِينِ، وَهُوَ الذِّكْرُ الْحَكِيمُ، وَهُوَ الصِّرَاطُ الْمُسْتَقِيم، وَهُوَ الَّذِي لا تَزِيغُ بِهِ الأَهْوَاءُ، وَلا تَلْتَبِسُ بِهِ

الأَلْسِنَةُ، وَلا يَشْبَعُ مِنْهُ الْعُلَمَاء، وَلا يَخْلَقُ عَنْ كَثْرَةِ الرَّد، وَلا تَنْقَضِي عَجَائِبُه، مَنْ قَالَ بِهِ صَدَقَ، وَمَنْ حَكَمَ بِهِ عَدَل، وَمَنْ عَمِلَ بِهِ أُجِر، وَمَنْ دَعَا إِلَيْهِ هُدِيَ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيم."[١].

جاء القرآن الكريم معجزاً لكل البشر في تشريعه وأحكامه وأسلوبه وبيانه، ونظمه وعلومه ومعارفه، وشاملاً لكل متطلبات الحياة الإنسانية، وحاجات الفرد والجماعة، قال تعالى: ﴿ مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِن شَيْءٍ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ ﴾ [الأنعام: ٣٨] وقال تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ [النحل: ٨٩].

وقد وفق الله - سبحانه وتعالى- علماء الأمة الإسلامية لبيان إعجاز القرآن الكريم وخصائصه وآثاره، فألفوا المصنفات ونشروا البحوث والدراسات القيمة، ولكن وجوه إعجازه العظيم، وشمول خصائصه وآثاره، أعظم من أن تحصى، وأشمل من أن يحاط بها، وأعمق من أن تحد، فمعينه لا ينضب، وعطاؤه لا ينقطع.

كما وفق الله - عز وجل - قادة هذه البلاد المباركة وشعبها في العناية بالقرآن الكريم تعليماً وتطبيقاً ونشراً منذ عهد الملك عبدالعزيز آل سعود - رحمه الله - إلى وقتنا الحاضر في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز حفظه الله .

وإيماناً بأن للقرآن الكريم الآثار التربوية والتعليمية التي تعود على قارئ القرآن الكريم من خلال تلاوته وحفظه وتدبره، يأتي هذا البحث الذي يشتمل على دراسة نظرية وميدانية للتعرف على أثر القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية ، وقد اشتمل على الموضوعات التالية :

- الإطار العام للبحث.
- الإطار النظري للبحث .

- الدراسات السابقة.
- الدراسة الميدانية .

أهمية البحث

إن البحث والدراسة لبعض ما اشتمل عليه القرآن الكريم من إعجاز وخصائص وآثار، يُعدّ من الأمور المهمة في بيان فضله وآثاره وخصائصه العظيمة، وسبيلاً للحث والترغيب في تلاوته وحفظه وتدبره، والاستفادة من ذلك في التربية والتعليم، فلا تقتصر دراسة المسلم للقرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتدبراً والعمل به على ما يناله من الثواب العظيم، والمنزلة الرفيعة، والسعادة في الدنيا والآخرة؛ بل إن لذلك آثاراً تربوية كثيرة، ومنافع عظيمة، تعينه في حياته العلمية والعملية، فمن هذه الآثار: المقدرة على حسن التدبر والتفكر والفهم السليم، واكتساب مهارات أساليب التعبير الشفوي والكتابي. وتعويد اللسان على الفصاحة والبيان، ونمو مهارات القراءة والكتابة، وسعة العلم.

إن أهمية التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية سيسهم - إن شاء الله - في إبراز بعض الآثار التربوية والتعليمية التي تعود على حفظة كتاب الله، وبيان مدى استفادتهم منها في تحصيلهم الدراسي، كما أن الوقوف على هذه الآثار يسهم في بيان فضل القرآن الكريم وأثره في إصلاح الفرد والجماعة.

أهداف البحث

يمكن إجمال أهم أهداف البحث فيما يلي:

١- إبراز فضل القرآن الكريم وآثاره وخصائصه.

٢- إبراز الآثار التربوية والتعليمية لدراسة القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتدبراً.

٣- التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية.

تحديد موضوع البحث

يتحدد موضوع البحث في التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية، وبصورة أكثر تحديداً فإن البحث يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ من خلال المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطلاب؛ بعد إكمالهم دراسة المقررات المقررة عليهم في السنتين الأولى والثانية؟

٢- ما أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ من خلال المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطلاب؛ بعد إكمالهم دراسة المقررات المقررة عليهم في السنوات الأولى والثانية والثالثة؟

فروض البحث

للإجابة عن أسئلة البحث صيغت الفروض الإحصائية التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الثالثة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الرابعة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين.

حدود البحث

١- يقتصر البحث على الطلاب الدارسين في السنة الثالثة والسنة الرابعة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية خلال العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ.

٢- اعتمد الباحث على المعدلات التراكمية للطلاب في عينة البحث للتعرف على تحصيلهم الدراسي.

مصطلحات البحث

الحافظون للقرآن الكريم: هم الطلاب الذين أنعم الله عليهم بحفظ القرآن الكريم كاملاً.

النظام السنوي: تتبع الجامعة الإسلامية نظام الدراسة السنوية؛ حيث تُدرّس المقررات الدراسية خلال عام دراسي كامل، وتكون مدة الدراسة أربع سنوات على الأقل للحصول على الشهادة الجامعية.

المعدل التراكمي: حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها منذ التحاقه بالجامعة؛ على مجموع الوحدات المقررة لتلك المقـررات [٢، ص١١].

التحصيل الدراسي: هو المستوى الذي يصل إليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية؛ ويستدل عليه من واقع المعدل التراكمي للطالب خلال دراسته بالجامعة.

الإطار النظري للبحث

أولاً : فضل تعلّم القرآن الكريم وحفظه

أعد الله- عز وجل- الأجر العظيم لمن تلا كتابه وآمن وعمل به ، قال تعالى:

﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَتۡلُونَ كِتَٰبَ ٱللَّهِ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَنفَقُواْ مِمَّا رَزَقۡنَٰهُمۡ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرۡجُونَ تِجَٰرَةً لَّن تَبُورَ ۝ لِيُوَفِّيَهُمۡ أُجُورَهُمۡ وَيَزِيدَهُم مِّن فَضۡلِهِۦٓۚ إِنَّهُۥ غَفُورٌ شَكُورٌ ﴾ [فاطر : ٢٩-٣٠] و قال تعالى: ﴿ فَٱقۡرَءُواْ مَا تَيَسَّرَ مِنَ ٱلۡقُرۡءَانِ ۝ ﴾ [المزمل : ٢٠] وقال تعالى:﴿ إِنَّمَآ أُمِرۡتُ أَنۡ أَعۡبُدَ رَبَّ هَٰذِهِ ٱلۡبَلۡدَةِ ٱلَّذِي حَرَّمَهَا وَلَهُۥ كُلُّ شَيۡءٖۖ وَأُمِرۡتُ أَنۡ أَكُونَ مِنَ ٱلۡمُسۡلِمِينَ ۝ وَأَنۡ أَتۡلُوَاْ ٱلۡقُرۡءَانَۖ فَمَنِ ٱهۡتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهۡتَدِي لِنَفۡسِهِۦۖ وَمَن ضَلَّ فَقُلۡ إِنَّمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ ﴾ [النحل : ٩١-٩٢].

وحث رسول الله- صلى الله عليه وسلم- على تلاوته ، فقد روى عبد الله بن مسعود - رضي الله عنه- قال : قال رسول الله- صلى الله عليه وسلم- : "مَنْ قَرَأَ حَرْفًا مِنْ كِتَابِ اللَّهِ فَلَهُ بِهِ حَسَنَةٌ، وَالْحَسَنَةُ بِعَشْرِ أَمْثَالِهَا، لا أَقُولُ (الم) حَرْفٌ وَلَكِنْ أَلِفٌ حَرْفٌ وَلام حَرْفٌ وَمِيمٌ حَرْفٌ " [٣].

كما أن تلاوة القرآن الكريم ترفع الدرجات في جنات النعيم فقد روى أبو داود عن عبد الله بن عمرو قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "يُقَالُ لِصَاحِبِ الْقُرْآنِ: اقْرَأْ وَارْقَ وَرَتِّلْ كَمَا كُنْتَ تُرَتِّلُ فِي الدُّنْيَا فَإِنَّ مَنْزِلَتَكَ عِنْدَ آخِرِ آيَةٍ تَقْرَؤُهَا"[٤] ، وروى الترمذي عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ- رضي الله عنه- عَنْ النَّبِيِّ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَالَ: "يَجِيءُ الْقُرْآنُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَيَقُولُ يَا رَبِّ حَلِّهِ فَيُلْبَسُ تَاجَ الْكَرَامَةِ ثُمَّ يَقُولُ: يَا رَبِّ زِدْهُ، فَيُلْبَسُ حُلَّةَ الْكَرَامَةِ ثُمَّ يَقُولُ يَا رَبِّ ارْضَ عَنْهُ فَيَرْضَى عَنْهُ، فَيُقَالُ لَهُ: اقْرَأْ وَارْقَ وَتُزَادُ بِكُلِّ آيَةٍ حَسَنَةً ".[١]

وتلاوة القرآن الكريم سبب في نزول السكينة والرحمة على التالين له وذكرهم عند الله جل وعلا ، فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ- رضي الله عنه- قَالَ : قال : رَسُولُ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- : "مَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَيَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ إِلاَّ نَزَلَتْ عَلَيْهِمْ السَّكِينَةُ وَغَشِيَتْهُمْ الرَّحْمَةُ وَحَفَّتْهُمْ الْمَلائِكَةُ وَذَكَرَهُمْ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ" ،[٥] وأخرج البخاري عَنْ أَبِي إِسْحَاقَ قال: سَمِعْتُ الْبَرَاءَ بْنَ عَازِبٍ- رَضِيَ اللَّهُ- عَنْهُمَا يقول : قَرَأَ رَجُلٌ الْكَهْفَ وَفِي الدَّارِ الدَّابَّةُ فَجَعَلَتْ تَنْفِرُ فَسَلَّمَ فَإِذَا ضَبَابَةٌ أَوْ سَحَابَةٌ غَشِيَتْهُ فَذَكَرَهُ لِلنَّبِيِّ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- فَقَالَ "اقْرَأْ فُلانُ فَإِنَّهَا السَّكِينَةُ نَزَلَتْ لِلْقُرْآنِ أَوْ تَنَزَّلَتْ لِلْقُرْآنِ"[٦] .

وضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم مثلاً طيباً للمسلم الذي يقرأ القرآن فعَنْ أَنَسٍ- رضي الله عنه- عَنْ أَبِي مُوسَى الأَشْعَرِيِّ قَالَ: قَالَ: رَسُولُ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّم-: "مَثَلُ الْمُؤْمِنِ الَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَمَثَلِ الْأُتْرُجَّةِ رِيحُهَا طَيِّبٌ وَطَعْمُهَا طَيِّب،" وَمَثَلُ الْمُؤْمِنِ الَّذِي لا يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَمَثَلِ التَّمْرَةِ لا رِيحَ لَهَا وَطَعْمُهَا حُلْوٌ، وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ مَثَلُ الرَّيْحَانَةِ رِيحُهَا طَيِّبٌ وَطَعْمُهَا مُرٌّ ،وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الَّذِي لا يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَمَثَلِ الْحَنْظَلَةِ لَيْسَ لَهَا رِيحٌ وَطَعْمُهَا مُرٌّ".[٦]

وعن فضل تعلم القرآن الكريم وتعليمه مارواه البخاري في صحيحه عَنْ عُثْمَانَ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ- عَنْ النَّبِيِّ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّم- قَال : "خَيْرُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ الْقُرْآنَ وَعَلَّمَهُ، " [٦] وعَنْ عُقْبَةَ بْنِ عَامِرٍ قَالَ خَرَجَ رَسُولُ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّم- وَنَحْنُ فِي الصُّفَّةِ فَقَالَ " أَيُّكُمْ يُحِبُّ أَنْ يَغْدُوَ كُلَّ يَوْمٍ إِلَى بُطْحَانَ أَوْ إِلَى الْعَقِيقِ فَيَأْتِيَ مِنْهُ بِنَاقَتَيْنِ كَوْمَاوَيْنِ، فِي غَيْرِ إِثْمٍ وَلا قَطْعِ رَحِمٍ، فَقُلْنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ نُحِبُّ ذَلِكَ قَال: أَفَلا يَغْدُو أَحَدُكُمْ إِلَى الْمَسْجِدِ فَيَعْلَمُ أَوْ يَقْرَأُ آيَتَيْنِ مِنْ كِتَابِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ خَيْرٌ لَهُ مِنْ نَاقَتَيْنِ، وَثَلاثٌ خَيْرٌ لَهُ مِنْ ثَلاثٍ، وَأَرْبَعٌ خَيْرٌ لَهُ مِنْ أَرْبَعٍ وَمِنْ أَعْدَادِهِنَّ مِنْ الإِبِلِ." [٥]

ومن فضل القرآن الكريم أنه يشفع لأهله يوم القيامة فعن أبي أُمَامَةَ الْبَاهِلِيُّ قَال: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يَقُولُ: " اقْرَءُوا الْقُرْآنَ فَإِنَّهُ يَأْتِي يَوْمَ الْقِيَامَةِ شَفِيعًا لأَصْحَابِه"[٥].

وعن ابن عمر- رضي الله عنهما- عَنْ النَّبِيِّ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَال: " لا حَسَدَ إِلا فِي اثْنَتَيْنِ: رَجُلٌ آتَاهُ اللَّهُ الْقُرْآنَ فَهُوَ يَقُومُ بِهِ آنَاءَ اللَّيْلِ وآنَاءَ النَّهَارِ، وَرَجُلٌ آتَاهُ اللَّهُ مَالا فَهُوَ يُنْفِقُهُ آنَاءَ اللَّيْلِ وآنَاءَ النَّهَار."[٥]

وعَنْ عَائِشَةَ- رضي الله عنها- قَالَت: قَال رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "الْمَاهِرُ بِالْقُرْآنِ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَرَةِ، وَالَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَيَتَتَعْتَعُ فِيهِ وَهُوَ عَلَيْهِ شَاقٌّ لَهُ أَجْرَان"[٥].

وخص الله- سبحانه وتعالى- أهل القرآن الكريم بأنهم من أهله وخاصته فعَنْ أَنَسٍ رضي الله عنه قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّم-: "إِنَّ لِلَّهِ عَزَّ وَجَلَّ أَهْلِينَ مِنْ النَّاسِ قَالَ: قِيلَ: مَنْ هُمْ يَا رَسُولَ اللَّه؟ قَالَ: أَهْلُ الْقُرْآنِ هُمْ أَهْلُ اللَّهِ وَخَاصَّتُهُ"[٤].

وبيّن نبينا محمد- صلى الله عليه وسلم- أثر التمسك بالقرآن الكريم في حياة المسلمين، وعدد بعض فضائله، فعن علي بن أبي طالب -رضي الله عنه- قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يَقُولُ: " أَلا إِنَّهَا سَتَكُونُ فِتْنَةٌ فَقُلْتُ: مَا الْمَخْرَجُ مِنْهَا يَا رَسُولَ اللَّه؟ قَالَ: كِتَابُ اللَّهِ فِيهِ نَبَأُ مَا كَانَ قَبْلَكُمْ وَخَبَرُ مَا بَعْدَكُمْ وَحُكْمُ مَا بَيْنَكُمْ، وَهُوَ الْفَصْلُ لَيْسَ بِالْهَزْلِ، مَنْ تَرَكَهُ مِنْ جَبَّارٍ قَصَمَهُ اللَّهُ، وَمَنْ ابْتَغَى الْهُدَى فِي غَيْرِهِ أَضَلَّهُ اللَّه، وَهُوَ حَبْلُ اللَّهِ الْمَتِينُ، وَهُوَ الذِّكْرُ الْحَكِيمُ، وَهُوَ الصِّرَاطُ الْمُسْتَقِيمُ، هُوَ الَّذِي لا تَزِيغُ بِهِ الأَهْوَاءُ، وَلا تَلْتَبِسُ بِهِ الأَلْسِنَةُ، وَلا يَشْبَعُ مِنْهُ الْعُلَمَاءُ، وَلا يَخْلَقُ عَلَى كَثْرَةِ الرَّد، وَلا تَنْقَضِي عَجَائِبُهُ مَنْ قَالَ بِهِ صَدَقَ، وَمَنْ عَمِلَ بِهِ أُجِرَ، وَمَنْ حَكَمَ بِهِ عَدَلَ، وَمَنْ دَعَا إِلَيْهِ هَدَى إِلى صِرَاطٍ مُسْتَقِيم."[٣]

ثانياً:خصائص القرآن الكريم وآثاره التربوية

أنزل الله- سبحانه وتعالى- القرآن الكريم على نبينا محمد- صلى الله عليه وسلم- هداية للبشرية إلى مافيه صلاحهم وسعادتهم في الدنيا والآخرة ، نزل شاملاً وكاملاً وبيناً وملبياً لكل متطلبات الحياة وحاجات الفرد والجماعة النفسية والعقلية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية قال تعالى: ﴿ مَا فَرَّطْنَا فِي ٱلْكِتَـٰبِ مِن شَيْءٍ ﴾[الأنعام : ٣٨] و قال تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَـٰبَ تِبْيَـٰنًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ [النحل : ٨٩]

قال السّعدي في تفسيره لهذه الآية: " في أصول الدين وفروعه، وفي أحكام الدارين، وكل مايحتاج إليه العباد، فهو مبين فيه أتم تبيين، بألفاظ واضحة، ومعان جلية،....فلما كان هذا القرآن تبياناً لكل شيء؛ صار حجة الله على العباد كلهم، فانقطعت به حجة الظالمين، وانتفع به المسلمون، فصار هدى لهم يهتدون به إلى أمر دينهم ودنياهم، ورحمة ينالون به كل خير في الدنيا والآخرة، فالهدى مانالوه به من علم نافع، وعمل صالح،والرحمة ماترتب على ذلك من ثواب الدنيا والآخرة، كصلاح القلب وبره وطمأنينته، وتمام العقل الذي لايتم إلا بتربيته على معانيه التي هي أجل المعاني وأعلاها، والأعمال الكريمة والأخلاق الفاضلة، والرزق الواسع، والنصر على الأعداء "[٧، ص٤٤٧].

نزل القرآن الكريم معجزة لكل البشر في تشريعه وأحكامه وأسلوبه وبيانه ونظمه وبلاغته، وعلومه ومعارفه، وما اشتمل عليه من الأخبار لما حدث وما سيحدث منذ أن خلق الله الخلق إلى قيام الساعة .

ذكر السيوطي في بيان خصائص القرآن الكريم بأنه جاء بأفصح الألفاظ في أحسن النظم ، متضمناً أصح المعاني من توحيد الله تعالى وتنزيهه في صفاته، وأرشد إلى محاسن الأخلاق وزجر عن مساويها،[٨، ص٢٧٥] وأشار الزرقاني أن من خصائص القرآن

الكريم في أسلوبه وبيانه بأنك تقرؤه من أوله إلى آخره فإذا هو محكم الرد دقيق السبك متين الأسلوب قوي الإيصا ل [٩، ص٥٣].

ومن الخصائص العامة للقرآن العظيم مايلي [١٠ ، ص ص ٦٩ -٨٢] :

١- أنه لا يمسه إلا المطهرون .

٢- أن الله تعهد بحفظه .

٣- تيسير حفظه وتلاوته .

٤- إعجازه .

٥- تضمنه لخيري الدنيا والآخرة .

٦- أنه لاينسب إلا إلى الله عز وجل .

٧- أن قارئه لايمله .

٨- هيمنته على الكتب السابقة .

قال الرافعي "إن القرآن الكريم سبب العلوم الإسلامية ومرجعها كلها فما من علم إلا وقد نظر أهله في القرآن الكريم وأخذوا منه مادة علمهم ."[١١، ص٨٠].

والقرآن الكريم أثر في اللغة العربية بأن حفظها من الضعف والاندثار، وضمن لها البقاء والخلود، وعمل على تهذيبها ونشرها. ومن آثار القرآن الكريم في الميدان الأدبي بأن أسلوبه هو أسمى أسلوب فهو يمد العقل الإنساني بمعالم جمال الأدب وروعته وإبداعه، ويربي الملكات الأدبية والعلمية لدى العلماء، وأهل البيان، والكتاب والنقاد [١٢، ص٥٨١].

إن من الفوائد الجمة التي يجنيها حفظة القرآن الكريم بالإضافة إلى الأجر والثواب العظيم، الفوائد العلمية واللغوية مثل الثقافة العامة وسعة العلم، والثروة اللفظية، والنطق الصحيح، والأسلوب الجيد .

ذكر نواب الدين[١٣ ، ص١٩٣] الفوائد التالية التي يجنيها حفظة القرآن الكريم والعمل به :

١- الفوز بسعادة الدارين .

٢- شحذ الذاكرة والذهن ؛ لذلك تجد الحافظ للقرآن الكريم أسرع بديهة وأضبط وأتقن للقراءة.

٣- سعة العلم فالطلاب الذين يحفظون القرآن يتفوقون على زملائهم في كثير من المجالات العلمية حتى في الرياضيات والطب رغم تفاوتهم في السن والذكاء .

٤- السمت الحسن والسلوك القويم .

٥ - الفصاحة والنطق السليم وإخراج الحروف من مخارجها.

وأوضح عبدالرحمن النحلاوي [١٤ ، ص ص٨٣-٨٧] بأن أهم الآثار التربوية والتعليمية للإيمان والعمل بالقرآن الكريم وتلاوته وحفظه مايلي :

١- يربي القرآن الكريم المسلم على الحياة المستقيمة، والأخلاق الفاضلة، لما اشتمل عليه من العبر والحكم والتشـــريع ، قال تعالى: ﴿ إِنَّ هَـٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ ﴾ [الإسراء : ٩].

٢- تربية ذهن المسلم على التأمل والتفكر، والتدبر، والاستنتاج، والقياس، والاستقراء، وعدم قبول شيء بغير حجة أوعلم.

٣- تربية المسلم على التروي والتأني وعدم التسرع في الفهم أو الحكم والتعليم، وتثبيت القلب بالتدرج في الفهم، قال تعالى: ﴿ وَقُرْءَانًا فَرَقْنَـٰهُ لِتَقْرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ وَنَزَّلْنَـٰهُ تَنزِيلًا ﴾ [الإسراء : ١٠٦] وقال تعالى: ﴿ لَا تُحَرِّكْ بِهِۦ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِۦٓ ﴾ [القيامة : ١٦] .

٤ - تعويد اللسان على الفصاحة والبيان؛ فهو بإعجازه وفصاحته يطبع قلب المسلم على حسن البيان، والأسلوب اللغوي المبين، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٌ ۗ لِّسَانُ ٱلَّذِى يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِىٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِىٌّ مُّبِينٌ ﴿١٠٣﴾ ﴾ [النحل: ١٠٣].

٥ - تربية العواطف الربانية من خوف وخشوع ورغبة ورهبة ، وترقيق القلب والمشاعر، قال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ ٱلْحَدِيثِ كِتَٰبًا مُّتَشَٰبِهًا مَّثَانِىَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ هُدَى ٱللَّهِ يَهْدِى بِهِۦ مَن يَشَآءُ ۚ ﴿٢٣﴾ ﴾ [الزمر: ٢٣].

٦ - تربية المسلم على الآداب السلوكية مثل خفض البصر، وغض الصوت، والقصد في المشي، والتواضع للمسلمين.

ثالثاً: التحصيل الدراسي

أ) أهم العوامل التي تساعد على التحصيل الدراسي

اهتم الباحثون والمربون وعلماء النفس بالعوامل التي تؤثر وتساعد على التعلم والتحصيل الدراسي، ومن أهم العوامل التي حظيت بالدراسة والبحث: الدافعية للتعلم والتحصيل، والنشاط والكفاءة الذاتية للطالب.

وتعد الدافعية للتعلم من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات شأنها في ذلك شأن العوامل الأخرى مثل الذكاء، والخبرات السابقة لدى الطالب، وكذلك البيئة التعليمية، وطرق التعليم ووسائل التقويم والمادة التعلمية.

والدوافع بصفة عامة أساسها الحاجات الأساسية عند الإنسان، وهي تمثل الطاقة التي توجه السلوك نحو غرض معين، منها ما هو فطري كالحاجة إلى الطعام ومنها ما هو

مكتسب بالتعليم مرتبط بالخصائص النفسية والاجتماعية والروحية للفرد، كالحاجة للاطلاع، وأثبتت الدراسات بأن الطلاب الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية عالية [١٥، ص ١٦٥].

وقد حدد بعض الباحثين والمربين [١٦، ص ص ١٧-٢٠] العوامل الكفيلة بتقوية وتعزيز الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى الطالب كما يلي:

١- أن يدرك الطالب أهمية طلب العلم في الإسلام، ودوره في تحقيق العبد لرضا ربه وعبادته، وأثره في تحقيق طموحاته هو وأسرته ومجتمعه.

٢- أن يحدد الطالب أهدافاً وغايات مهمة في حياته يخطط لتحقيقها بعون الله وتوفيقه لتكون دافعاً للتحصيل الدراسي لديه.

٣- أن يكون مستوى الطموح لدى الطالب عالياً؛ فإن ذلك يشجعه على التعلم، ويرفع من روحه المعنوية أملاً في ترجمة الطموحات إلى حقائق واقعية.

٤- أن يدرس في التخصصات حسب ميوله ورغباته، وحسب استعداداته وقدراته حتى تكون حافزاً لمواصلة تحصيله الدراسي.

٥- أن يتجنب الطالب الإخفاق؛ فهو يضعف الدافع إلى التحصيل، ويتعرف على جوانب الإنجاز السابق الذي حققه؛ لأن ذلك يعمل على رفع دوافع التحصيل، فالنجاح يؤدي إلى النجاح.

ومن العوامل التي تساعد على التحصيل الدراسي الكفاءة والنشاط الذاتي لدى الطالب وذلك مع توفر العوامل المؤثرة الأخرى كالدافعية.

ويتمثل النشاط والفاعلية الذاتية المتوقعان من الطالب في الثقة بالنفس، والدراسة بفاعلية كبيرة، والاهتمام، والانتباه، والتذكر، والفهم لكل ما درس، والمشاركة في المناقشة والحوار خلال عرض الموضوع، وتدوين عناصره، واستخلاص نتائجه،

والتركيز على الفقرات الغامضة والجديدة بإعادة مراجعتها لإتقان التحصيل، والرجوع إلى مراجع إضافية غير المقررة؛ فسعة الاطلاع تثري حصيلة الطالب الدراسية [١٦، ص ص ٣٤-٣٨].

وأهمية النشاط الذاتي في التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية ليكونوا فاعلين في تحصيلهم الدراسي تتضح فيما يلي:

١- كسب الثقة بالنفس.

٢- التعود على استخدام المناهج العلمية في التحصيل.

٣- تنمية القدرات والاستعدادات الذهنية كالإدراك، والتفكير.

٤- تنمية الطاقات والميول والاتجاهات وتوجيهها، مثل: الميل للقراءة الحرة، والرغبة في التحصيل والإنجاز.

٥- كسب القيم والعادات البناءة، مثل: احترام الوقت، والمنافسة الشريفة، والتفوق الدراسي.

٦- كسب الخبرة الجيدة في طرق التحصيل والتعلم والتفوق الدراسي [١٦، ص ص ٣٩-٤١]

ويؤثر القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتدبراً في الدافعية، والنشاط للتحصيل الدراسي لدى الطالب كما سيوضح في المبحث التالي.

ب) صعوبات التعلم التي تؤثر في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية

تنامت في العصر الحاضر ظاهرة شيوع وانتشار صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية التي تؤثر في تحصيلهم الدراسي، رغم أنه يفترض أنهم قد تجاوزوا مرحلة اكتساب المفاهيم والمهارات الأساسية في القراءة والكتابة وأنماط التفكير المجرد

والحسي، ويحدد فتحي الزيات [١٧، ص ص ٦٦٧-٧١٢] أهم هذه الصعوبات فيما يلي:

١ - صعوبات القراءة والفهم القرائي: ويقصد بها ضعف القدرة على استخلاص المعاني، وتحقيق الفهم للنصوص المقروءة.

٢ - صعوبات الانتباه والحفظ والتذكر: ويقصد بها ضعف القدرة على الانتباه والتركيز خلال المحاضرات، وصعوبة الاحتفاظ القصدي بالمعلومات واسترجاعها وتذكرها خلال الامتحانات، وصعوبة توظيف المعرفة السابقة على نحو فعال.

٣ - صعوبة تعلم الكتابة والتعبير الكتابي: ويقصد بها صعوبة التعبير الكتابي عن الأفكار والمعارف والمعلومات الدراسية، وصعوبة استخدام جمل وتعبيرات مفهومة وخالية من الأخطاء النحوية والإملائية والتعبيرية.

٤ - صعوبة الفهم السمعي والتعبير الشفهي: ويقصد بها ضعف قدرات الطلاب على الاستيعاب القائم على الفهم السمعي، والحصول على المعلومات بصورة ذاتية من المصادر السمعية وصعوبة التعبير الشفهي عن أفكارهم ومعلوماتهم ومشكلاتهم.

٥ - صعوبات تعلم واكتساب المهارات الإكاديمية (الدراسة والمذاكرة): ويقصد بها عجز الطلاب عن اشتقاق الاستراتيجيات المتعلقة بالمهارات الأساسية للدراسة والمذاكرة والإجابة على الأسئلة، وكتابة الملاحظات أثناء المذاكرة وخلال المحاضرات واستخدامها في مختلف المواقف.

٦ - صعوبات التفاعل الاجتماعي والانفعالي: ويقصد بها صعوبة التفاعل الاجتماعي والانفعالي ومعاناة الطلاب من المشكلات الاجتماعية وعدم تفعيلهم للآخرين، وميلهم إلى السلبية وعدم المشاركة.

إن المتأمل في الصعوبات السابقة يجد أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره تعد من أهم وسائل المعالجة لهذه الصعوبات، وذلك من خلال إكساب الطلاب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة عن طريق إتقان المهارات القرآنية، وكذلك من خلال تنمية مهارات العمليات الذهنية كالتفكير والتذكر والحفظ والفهم لديهم، وتنمية مهارات النطق الصحيح، والتعبير السليم، وزيادة الثروة اللغوية والعلمية.

رابعاً: أهم الآثار التربوية لتلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية

إن حفظ القرآن الكريم من قبل الطالب في المرحلة الجامعية ينجم عنه آثار وفوائد عظيمة تعينه في حياته الدراسية، فضلاً عما يناله من الثواب العظيم، وما تتغذى به روحه من الإيمان الصادق، ومن خلال الدراسة النظرية، والدراسات السابقة يمكن استنتاج الآثار التالية:

١- إن القرآن الكريم يحث على العلم وطلبه ، قال تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝ ﴾ [القلم: ١-٥] ، و قال تعالى: ﴿ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِى ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ۝ ﴾ [الزمر: ٩] ، وعن أبي الدرداء قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: "مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ بِهِ عِلْمًا سَهَّلَ اللَّهُ بِهِ طَرِيقًا مِنْ طُرُقِ الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضًا لِطَالِبِ الْعِلْمِ، وَإِنَّ طَالِبَ الْعِلْمِ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَاءِ وَالأَرْضِ حَتَّى الْحِيتَانُ فِي الْمَاءِ وَإِنَّ فَضْلَ الْعَالِمِ عَلَى الْعَابِدِ كَفَضْلِ الْقَمَرِ عَلَى سَائِرِ النُّجُومِ إِنَّ الْعُلَمَاءَ هُمْ وَرَثَةُ الأَنْبِيَاءِ، إِنَّ الأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا وَلا دِرْهَمًا وَإِنَّمَا وَرَّثُوا الْعِلْمَ فَمَنْ أَخَذَ بِهِ أَخَذَ بِحَظِّهِ أَوْ بِحَظٍّ وَافِرٍ." [٤] وبذلك تقوى لدى الطالب الدافعية للتعلم والتحصيل ويزيد من نشاطه وجهده في تحصيله.

٢- إن الهداية والاستقامة والتوفيق والنور التي يغرسها القرآن الكريم في الطلاب الحافظين له يؤثر في حياتهم الدراسية ، فيكسبها الإخلاص ، والجد والاجتهاد.

٣- إن ترتيل القرآن الكريم كما أمر سبحانه وتعالى: قال تعالى: ﴿ أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ ٱلْقُرْءَانَ تَرْتِيلاً ﴾ [المزمل: ٣]، يكسب المرتل إتقان القراءة وفهماً لما يقرأ، وبذلك يساعد الطالب في دراسته وتحصيله للمنهج المقرر.

٤- إن القرآن الكريم يؤثر في تحقيق الصحة النفسية لدى الطالب الحافظ وينعكس ذلك على حياته الدراسية ، وعوامل تحصيله الدراسي.

٥- إن حفظ القرآن الكريم يكسب الطالب ثروة لغوية كبيرة، ويمكنه من إتقان اللغة العربية مما يساعده في تحصيله الدراسي.

٦- إن القرآن الكريم جامع لجميع العلوم المفيدة ؛ لذلك يكتسب الطالب الحافظ للقرآن الكريم سعة الاطلاع ويثري حصيلته العلمية ، مما يؤثر في تحصيله الدراسي.

٧- إن حفظ القرآن الكريم ودراسته وتدبره ينمي لدى الطالب العمليات العقلية كالتفكير، والتخيل .

٨- إن حفظ القرآن الكريم يعمل على تنمية الوعي والقدرة على اختيار طرق التحصيل الدراسي المناسبة.

٩- إن تلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره ينمي لدى الطالب مهارة الفهم والحفظ والتذكر.

١٠- إن تلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره ينمي الشعور بالكفاءة والفاعلية الذاتية نحو التحصيل الدراسي لدى الطالب.

١١- إن حفظ القرآن الكريم ودراسته وتدبره ينمي لدى الطالب النطق الصحيح ، والتحدث بطلاقة ، وبأسلوب سليم ، مما يساعده في تحصيله الدراسي.

١٢- إن حفظ القرآن الكريم ودراسته وتدبره ينمي لدى الطالب مهارات الكتابة والتعبير الكتابي مما يساعده في تحصيله الدراسي.

خامساً: أهداف دراسة القرآن الكريم وحفظه والمنهج المقرر في حفظ القرآن الكريم على طلاب السنة الثالثة والرابعة في كلية الدعوة وأصول الدين

أ) أهداف دراسة مقررالقرآن الكريم في السنة الثالثة والرابعة

١- إعداد الطالب لحمل الدعوة الإسلامية وتبليغها، وذلك بحفظه لأكبر قدر من القرآن الكريم؛ لأنه المصدر الأول للتشريع الإسلامي، فكلما كان الطالب حافظاًعلى مستوى جيد استطاع - بفضل الله تعالى- أن يؤدي رسالته على أكمل وجه .

٢- تلاوة القرآن الكريم على الصفة المتلقاة عن النبي- صلى الله عليه وسلم - فيسلم اللسان من اللحن والخطأ في كتاب الله تعالى[١٨ ، ص ص ١٢٧-٢٣٩] .

ب): المنهج المقرر في حفظ القرآن على طلاب السنة الثالثة والرابعة في كلية الدعوة وأصول الدين [١٨ ،ص ص١٢٧-٢٣٩] .

السنة الثالثة		السنة الرابعة	
الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني
من الآية١٤٨ في سورة النساء إلى نهاية سورة المائدة	سورة الأنعام	سورة الأعراف	سورةالأنفال، ومن أول سورة التوبة الى الآية رقم ٩٢

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات السابقة التي تهدف إلى التعرف على بيان إعجاز القرآن الكريم وخصائصه وآثاره، فمنها التي ركزت على بيان العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وبين تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومنها التي أوضحت أثر القرآن في اللغة العربية، وتنمية العمليات العقلية، والأمن النفسي لدى الطلاب والطالبات، وجميعها لها علاقة وثيقة بموضوع البحث الحالي .

١- دراسة محمد موسى عقيلان [١٩]، (العلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته وبين مستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي): وقد صمم الباحث اختبارات لهذا الغرض وطبقها على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرستين ابتدائيتين تابعتين لمركز شرق الرياض التعليمي.

وأظهرت الدراسة أنه توجد علاقة إيجابية بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته، ومستوى أداء التلاميذ لمهارتي القراءة الجهرية وفهم المقروء. ومن أ هم التوصيات ضرورة زيادة الاهتمام والعناية بحفظ القرآن الكريم في المدارس الابتدائية.

٢- دراسة أم سلمة عبد الله قسم السيد الطيب [٢٠، ص ص ٧-٢٦] (أثر تحفيظ القرآن الكريم في غرس وتنمية القيم الإسلامية عند الطلبة): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر القرآن الكريم في غرس وتنمية القيم الإسلامية عند طلبة الصف الثالث الثانوي بمحافظة الخرطوم مجرى، وتكونت عينة الدراسة من خمس مدارس للبنين وخمس مدارس للبنات، اشتملت على ١٧٢ طالباً وطالبة.

وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين درجة حفظ طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للقرآن الكريم وتمسكهم بالقيم العقائدية والتعبدية.

وأوصت الدراسة بأهمية حفظ القرآن الكريم من قبل الطلاب والطالبات حتى يساعدهم على التمسك بالقيم الإسلامية.

٣- دراسة سعيد بن فالح المغامسي [٢١ ،ص ص ٩٠-١٢٤]، (العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها - دراسة ميدانية): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وبين التحصيل الدراسي باللغة العربية للدارسين الناطقين بغير العربية في معهد تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

اختيرت عينة البحث من الدارسين الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين بالمستوى الثالث والرابع بالمعهد، وتمت المقارنة بين الحافظين وغير الحافظين في التحصيل الدراسي العام، والتحصيل الدراسي في كل فرع من فروع اللغة العربية، وذلك باستخدام الإحصاء الاستدلالي والإحصاء الوصفي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين لمصلحة الحافظين للقرآن الكريم في:

أ) المجموع الكلي للدرجات والتقدير العام.

ب) مجموع الدرجات لفروع اللغة العربية (التدريبات - القراءة - التعبير - الإملاء).

جـ) كل مادة من مواد اللغة العربية.

وأوصت الدراسة بدعم وتشجع مدارس تحفيظ القرآن الكريم في جميع العالم الإسلامي، والأقليات الإسلامية، كما أوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بتعلم اللغة العربية للذين لاينطقون بها على مستوى الفرد والجماعات .

٤- دراسة عندليب أحمد عبد الله عبد الله [٢٢]، (أثر سماع القرآن الكريم على مستوى الأمن النفسي لطالبات المرحلة الثانوية): هدفت الدراسة إلى معرفة سماع القرآن الكريم على مستوى الأمن النفسي لعينة تكونت من ١٣٠ طالبة وزعت على مجموعتين، التجريبية تكونت من ٧٣ طالبة من الفرعين العلمي والأدبي، خصصت لسماع القرآن الكريم على مدار ١٢ جلسة مدة كل منها حصة صيفية واحدة ٤٥ دقيقة، والمجموعة الضابطة وتكونت من ٥٧ طالبة من الفرعين العلمي والأدبي لم تخضع لأي معالجة تجريبية.

وأظهرت النتائج أن التغير في مستوى الأمن النفسي للمجموعة التجريبية أعلى منه لدى المجموعة الضابطة، مما يدلل على وجود أثر لسماع القرآن لكريم في مستوى الأمن النفسي للطالبات في الدراسة، كما أظهرت وجود أثر لسماع القرآن الكريم في مستوى الأمن النفسي تعزى لتخصص الطالبة (علمي/أدبي) وذلك لصالح الفرع العلمي.

٥- دراسة عبد الرحمن صالح عبد الله [٢٣، ص ص ١٠٥-١٢٩]، (العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية): هدفت الدراسة إلى تقصي العمليات العقلية التي أشارت إليها الآيات القرآنية الكريمة، واستخلاص الدلالات التربوية المترتبة على ذلك.

وخلصت الدراسة إلى أن القرآن الكريم حدد معالم ثماني عمليات عقلية هي: الإدراك الحسي، والإدراك المعنوي، والتذكر، والقياس، والاستقراء، والاستنباط، والتقويم، والتفكير. وهذه العمليات مرتبة ترتيباً هرمياً من الإدراك الحسي في قاعدة الهرم إلى التفكير في قمة الهرم.

وأوضح الباحث أن القادرين على القيام بكل هذه العمليات العقلية هم المؤمنون الذين يخشون ربهم، وأنه من واجب التربية أن تعنى بالعقل، وأن توظف المنهاج التربوي لتنمية التفكير في مراحل التعليم كلها.

التعليق على الدراسات السابقة

هدفت الدراسات السابقة إلى إبراز بعض خصائص وآثار حفظ القرآن الكريم ؛ منها : أثره في تعلم اللغة العربية ، وتنمية القيم الإسلامية لدى الطلاب ، والأمن النفسي ، وتنمية مهارات القراءة والكتابة لديهم، وأثره في حياة المسلم وتنمية العمليات العقلية لديه. وأظهرت هذه الدراسات العديد من النتائج التي سيكون لها - إن شاء الله- الأثر الكبير في ميدان التربية والتعليم.

وتتفق هذه الدراسات مع البحث الحالي في التعرف على الآثار التربوية والتعليمية لحفظ للقرآن الكريم ، وبيان خصائصه وفضله ، ويركز هذا البحث على التعرف على أثر القرآن الكريم في التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية ، فحسب علم الباحث لاتوجد دراسات سابقة في هذا الموضوع .

الدراسة الميدانية

أولاً :إجراءات البحث

عينة البحث

تتكون عينة البحث من أربعين طالباً يدرسون في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، عشرون طالباً يدرسون في السنة الثالثة منهم عشرة حافظون للقرآن الكريم كاملاً ، وعشرة غير حافظين ،وعشرون طالباً في السنة الرابعة منهم عشرة حافظون للقرآن الكريم كاملاً وعشرة غير حافظين.

اختير الطلاب الحافظين للقرآن بطريقة قصدية ؛ فقد اختير جميع الطلاب الذين يحفظون القرآن الكريم كاملاً في السنة الثالثة والرابعة ، وعددهم عشرون طالباً ، وأما الطلاب غير الحافظين فقد اختيروا بطريقة عشوائية ، أي بأرقام عشوائية. ويبلغ مجموع طلاب السنة الثالثة والرابعة ٢٥٠ طالباً.

أداة البحث

اعتمد الباحث في قياس التحصيل الدراسي للطلاب على المعدل التراكمي ؛ من واقع سجلات الامتحانات بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة، والتي تمثل نتائج الطلاب في العام الجامعي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ .

صدق الأداة

يمثل المعدل التراكمي مصدر قياس التحصيل الدراسي في هذا البحث، ومن المفترض أن تكون هذه الاختبارات صادقة من حيث إعدادها ومضمونها وإجرائها والحصول على النتائج . ويلاحظ أنه تم التأكد من توحيد المقررات والأساتذة والأنظمة في السنة الدراسية على جميع الطلاب .

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث الإحصاء الاستدلالي لاختبار فروض البحث والإجابة عن أسئلته ؛ فقد استخدم اختبار (ت) (T-test).

ثانياً : عرض نتائج البحث ومناقشتها

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٪) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الثالثة من الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين .

جدول رقم ١ . نتائج استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي بين طلاب السنة الثالثة.

البيان	الطلاب الحافظون للقرآن الكريم	الطلاب غير الحافظين للقرآن الكريم
العدد	١٠	١٠
المتوسط الحسابي	٣,٩٢٧	٣,٨٧٤
الانحراف المعياري	٠,٨٩٥	٠,٦٨٤
قيمة ت : (٠,١٤٨)		

من الجدول رقم ١ يتضح أن القيمة المحسوبة لاختبار (ت) تساوي(٠.١٤٨) وبمقارنتها مع القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٨) نجد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين في التحصيل الدراسي لطلاب السنة الثالثة، ويلاحظ أن متوسط الدرجات للطلاب الحافظين أعلى من متوسط الدرجات للطلاب غير الحافظين ولكن هذا الفرق لم يصل للدلالة الإحصائية، فنقول إنه توجد فروق ولكن ليست دالة إحصائياً . وبذلك يمكن القول بأن حفظ القرآن الكريم قد أسهم في حصول الطلاب الحافظين للقرآن الكريم في السنة الثالثة على متوسط للدرجات أعلى من زملائهم غير الحافظين إلا أن ذلك بشكل بسيط لم يصل للدلالة الإحصائية وهذه النتيجة تجيب عن السوال الأول من أسئلة البحث وهو :

ما أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ؛ من خلال المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطلاب ؛ بعد إكمالهم دراسة المقررات المقررة عليهم في السنتين الأولى والثانية؟

الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٪) في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الرابعة الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين .

جدول رقم ٢. نتائج استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي بين طلاب السنة الرابعة.

البيان	الطلاب الحافظون للقرآن الكريم	الطلاب غير الحافظين للقرآن الكريم
العدد	١٠	١٠
المتوسط الحسابي	٤.١٣١	٣.٦٨٥
الانحراف المعياري	٠.٥٠٧	٠.٥٥٩
قيمة ت : (١.٨٦٦)		

من الجدول رقم ٢ يتضح أن القيمة المحسوبة لاختبار (ت) تساوي (١.٨٦٦) وبمقارنتها مع القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٨) نجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين الطلاب الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين في السنة الربعة، وذلك لصالح الطلاب الحافظين للقرآن الكريم، ويدل ذلك على أن حفظ القرآن الكريم قد أسهم في التحصيل الدراسي مما مكن الطلاب الحافظين للقرآن الكريم في السنة الرابعة من الحصول على معدل تراكمي أعلى من زملائهم غير الحافظين للقرآن الكريم. وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث وهو:

ما أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ من خلال المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطلاب؛ بعد إكمالهم دراسة المقررات المقررة عليهم في السنوات الأولى والثانية والثالثة ؟

ثالثاً : ملخص نتائج الدراسة الميدانية

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين طلاب السنة الثالثة الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين، إلا أنه يلاحظ أن متوسط المعدل التراكمي للطلاب الحافظين أعلى منه للطلاب غير الحافظين .

كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي بين الطلاب الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين في السنة الرابعة، وذلك لصالح الطلاب الحافظين للقرآن الكريم، ويدل ذلك على أن حفظ القرآن الكريم قد أسهم في التحصيل الدراسي مما مكن الطلاب الحافظين للقرآن الكريم في السنة

الرابعة من الحصول على معدلات تراكمية أعلى من الطلاب غير الحافظين للقرآن الكريم، وكما بينا سابقاً بأن المعدلات التراكمية للطلاب ُيستدل بها على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

وتدعم هذه النتائج الدراسة النظرية التي أوضحت أن القرآن الكريم يؤثر في التحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي عن طريق تقوية الدافعية للتعلم لديه، وزيادة الفاعلية الذاتية في تحصيله الدراسي، وتنمية عملياته العقلية كالتفكير والفهم والحفظ والتذكر، وتنمية مهارات القراءة والكتابة، وزيادة سعة العلم والثقافة، وما توصلت إليه بعض نتائج الدراسات السابقة بأنه توجد علاقة ايجابية بين حفظ القرآن الكريم ومستوى أداء الطلاب لمهارتي القراءة الجهرية وفهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وكذلك العلاقة الإيجابية بين حفظ القرآن الكريم وبين التحصيل الدراسي باللغة العربية للدارسين الناطقين بغير العربية.

التوصيات والمقترحات

١- الاهتمام والعناية بتدريس القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتدبراً في جميع الكليات ومختلف التخصصات.

٢- ضرورة الاستفادة من الآثار التربوية والتعليمية لتلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره في مجال برامج التربية والتعليم، ووسائل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية.

٣- تشجيع الطلاب المتفوقين في تلاوة القرآن الكريم وحفظه وتدبره في المرحلة الجامعية.

٤- إنشاء مراكز للدراسات القرآنية في الجامعات تعنى بالقرآن الكريم وعلومه وخصائصه وآثاره .

٥- دعم وتشجيع البحوث والدراسات التي تبرز إعجاز القرآن الكريم وخصائصه وآثاره العظيمة في مجال التربية والتعليم .

٦- إيجاد دوريات متخصصة تعنى بالدراسات العلمية عن القرآن الكريم .

٧- إعداد دراسة ميدانية تبرز العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية .

٨- إعداد دراسة ميدانية تبرز العلاقة بين حفظ القرآن الكريم ومعالجة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية .

المراجـــــع

[١] الترمذي، أبوعيسى محمد بن عيسى ، ترتيب عبدالرحمن عثمان، الرياض: دار الفكر، حديث (٢٨٣١)، كتاب فضائل القرآن الكريم.

[٢] وزارة التعليم العالي ، *لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية*.

[٣] الترمذي ، مرجع سابق ، حديث (٢٨٣٥)، كتاب فضائل القرآن الكريم .

[٤] ابن حنبل، أحمد، المسند، تحقيق أحمد شاكر، القاهرة: دار المعارف، ١٣٧٥هـ ، حديث (٦٥٠٨) .

[٥] مسلم ، الإمام مسلم بن الحجاج، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، الرياض: رئاسة دار البحوث العلمية والافتاء والدعوة والارشاد، ١٤٠٠هـ، حديث (٤٨٦٧)، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار.

[٦] البخاري ،محمد بن إسماعيل ، *صحيح البخاري*، استنبول: المكتبة الإســلامية، ١٩٧٩م، حديث (٣٣٤٥)، كتاب المناقب .

[٧] السعدي ، عبدالرحمن بن ناصر ، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* ، تحقيق عبدالحمن اللويحق ،الرياض: مكتبة العبيكان ، ١٤٢٢هـ -٢٠٠١.

[٨] السيوطي ،جلال الدين ، *الإتقان في علوم القرآن*، القاهرة: الهيئة العربية للكتاب، ١٩٧٤م .

[٩] الزرقاني ، محمد عبدالعظيم، *العرفان في علوم القرآن*، القاهرة: داراحياء الكتب .

[١٠] الرومي، فهد عبدالرحمن، *دراسات في علوم القرآن*، الرياض: مكتبة التوبة، ١٤١٣هـ .

[١١] الرافعي، مصطفى صادق ، *إعجاز القرآن والبلاغة النبوية*، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٩٣هـ .

[١٢] عبدالرحيم، عبدالجليل، *لغة القرآن الكريم*، الأردن: مكتبة الرسالة، ١٤٠١هـ، ص٥٨١.

[١٣] نواب الدين، عبدالرب، *كيف تحفظ القرآن الكريم*، المدينة: مكتبة ابن القيم، ١٤٠٩هـ .

[١٤] النحلاوي، عبدالرحمن، أصول التربية الإسلامية، دمشق: دار الفكر، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.

[١٥] منصور، عبدالمجيد سيد أحمد، ومحمد التويجري، وإسماعيل الفقي. *علم النفس التربوي*، الرياض: مكتبة العبيكان، ط٤، ١٤٢٢هـ.

[١٦] الستاوي، سليمان محمد، *الطريق للنجاح والتفوق الدراسي*، الرياض: مكتبة الخدمات الحديثة، ١٤٢١هـ.

[١٧] الزيات، فتحي مصطفى، *علم النفس المعرفي*، القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٤٢١-٢٠٠١.

[١٨] الجامعة الإسلامية، *منهج الدراسة في كلية الدعوة وأصول الدين*. ص١٢٧ -٢٣٩.

[١٩] عقيلان، محمد موسى، *دراسة استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس*، الكتاب السنوي الثالث، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١١هـ.

[٢٠] الطيب، أم سلمة عبد الله، "أثر حفظ القرآن الكريم في غرس وتنمية القيم الإسلامية عند الطلبة، " *رسالة ماجستير*، جامعة أم درمان الإسلامية، ١٤٢١هـ -٢٠٠١م، ص٧ -٢٦.

[٢١] المغامسي، سعيد بن فالح، "العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، " *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، العدد الحادي عشر، محرم١٤١٥هـ يونية١٩٩٤م، ص٩٠ - ١٢٤.

[٢٢] عبد الله، عندليب أحمد، أثر سماع القرآن الكريم على مستوى الأمن النفسي لطالبات المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستير*، الاردن: جامعة اليرموك، أربد ١٩٩٨م.

[٢٣] عبد الله، عبدالرحمن صالح، العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية، *مجلة جامعة الملك سعود*، المجلد السابع، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٤١٥هـ -١٩٩٥م، ص١٠٥ -١٢٩.

The Effects of Memorizing the Quran on the Achievement of the University Level Students

Saeed Faleh Al-Mighamsi
Associate Professor, College of Islamic Call and Theology, Islamic University, Madinah al-Munawwarah, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. The aim of this research is to highlight the merits of the Holy Quraan, its effects and features with emphasis on the effects of memorizing the Quraan on the achievement of the university level students.

The study consists theoretical and survey aspects. The theoretical aspect concentrate on the major educational and pedagogical effects of reciting, memorizing and studying carefully the Holy Quraan which affect on university students' achievement such as: desire for learning, more effectiveness for achievement, developing of cognitive process like: conception, remembering, measurement, evaluation, thinking, skills of reading and writing, increasing vocabulary and widening the general knowledge of students. While the survey study concentrates on finding out the differences in achievement among students in third and fourth level studying in the faculty of Islamic call and theology in the Islamic university of Madinah by checking their G.P.A., the sample of the study was forty students, half of them memorize the whole Quraan were intentionally selected and half of them were non- memorized they were randomly selected .

The result shows that there is no significant statistical difference at 0.05 level between the achievement of the third grade students according to their G.P.A. But it also shows that there are statistical differences at 0.05 level between the achievement of the fourth grade students according to their G.P.A.

The researcher draws some recommendations such as teaching the holy Quraan reciting , memorizing and studying carefully in all faculties and different majors and get benefit from the positive effects of studying Quraan at students achievement.

Finally the researcher suggests another study aiming at finding out the relation between memorizing of the holy Quraan and the motivation for learning among university level students.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ١١٧ -١٥٧ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

مشكلات الطلاب متدني التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية

حسن عمر شاكر منسي

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس بكلية المعلمين بمحافظة الرس،

الرس، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/١/٨هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/١٠/٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدني التحصيل في كلية المعلمين بمحافظة الرس، التي قد يكون لها أثر بالغ في تدني تحصيلهم .أجريت الدراسة في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م .

بلغت عينة الدراسة ٢٥١ طالباً اعتبروا متدني التحصيل الدراسي . استخدم الباحث استبانة محكمة من إعداده وتصميمه لتحديد مشكلات الطلاب متدني التحصيل.

وبعد الإجابة عن سؤالي الدراسة، كشفت النتائج عن وجود مشكلات تعاني منها عينة الدراسة، لها علاقة بقوانين الكلية، وأنظمتها، ومرافقها، ومكتبتها . كذلك أظهرت النتائج أيضاً مشكلات يعاني منها الطلاب متدني التحصيل لها علاقة بأساليب وطرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس داخل قاعات التدريس . كما أظهرت الدراسة مشكلات يعاني منها الطلاب تتعلق بنقص الخدمات المتعلقة بالتوجيه والإرشاد الطلابي، وأخرى بالمجال النفسي، والاجتماعي، والصحي، والأسري، وأن هذه المشكلات مختلفة في حدتها باختلاف مستوى تدني التحصيل .

بناء على نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بتزويد مكتبة الكلية بمراجع وكتب ودوريات ومجلات تربوية علمية حديثة، كذلك حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة أثناء الشرح . كذلك أكد على التنويع من أساليب التدريس والابتعاد عن النمطية، وعلى

الكليات أن تختار أعضاء هيئة التدريس للتعليم فيها ممن تتضمن شهاداتهم العلمية دراسات تربوية ومسلكية.

كذلك فتح مراكز توجيه وإرشاد طلابي، وتفريغ المرشد المتخصص لممارسة المهام الإرشادية. كما أوصى الباحث بتفعيل المهام الاجتماعية، وتشكيل اللجان الطلابية، وقيام الكلية بعقد الندوات التوعوية لطلابها، ولأولياء الأمور، وللمجتمع المحلي بشكل عام.

مقدمـــــــة

إن الطرائق التدريسية التقليدية الشائعة الانتشار في العالم العربي قد تعكس ضعف خلفيات الإعداد المهني للمعلمين، وقد تشير إلى خلو هذه الخلفيات من الأساليب الابتكارية المتميزة، ويحسن بنا قبل أن ننظر في أسباب ضعف المتعلمين أن نعمد إلى سد الثغرات التي قد تكون موجودة في أساليب إعداد المعلمين. كما يجب أن تصلح قاعدة البنيان ويقوى أساسه، قبل أن ينظر في تحسين توابع هذه القاعدة وفي تماسك جوانبها. [١، ص ص ١٢٠ -١٢١].

لقد أصبح التدريس بكليات المعلمين عملاً بالغ التعقيد يضع على كاهل أعضاء هيئة التدريس مسؤوليات تربوية تتطلب سرعة الإعداد المهني لها كأصحاب مهنة في أثناء الخدمة، ويتوقع من عضو هيئة التدريس بكليات المعلمين كصاحب مهنة أن يتفاعل مع طلابه ليقوم بتشخيص احتياجاتهم وتحديد الصعوبات والمشكلات التي تعيق إعدادهم كمعلمين. إن أعضاء هيئة التدريس غير التربويين يتصورون أن تخطيطهم للعمل مقصور على إعدادهم للمحاضرات أو الدروس العلمية ولم يدرك هؤلاء الأعضاء أن واجبات المهنة تتعدى حدود المحاضرات التي يلقونها على طلابهم. [٢، ص ص ١٣٠ -١٣١].

إن عملية إعداد المعلم من العوامل المهمة إذا ما أريد له النجاح في عمله، فقد أصبحت عملية إعداده ورفع كفايته التربوية قضية شغلت التربويين والمهتمين بشؤون

التربية والتعليم وتطور التعليم في دول العالم الثالث ؛ لما للتعليم من أهمية في العصر الحاضر لتحقيق الأمن القومي في المجتمعات البشرية وإعداد القوى البشرية لمختلف القطاعات لإنجاز خطط التنمية المختلفة وبناء الدولة الحديثة . [٣، ص ص ٧ –٢٨] .

عندما يحصل الطلاب على نتائج متدنية في الدرجات أو العلامات في أي مرحلة من مراحل تعليمهم فإن ذلك يعني وقوع خطأ ما ؛ فقد يكون السبب عائدا إلى طرائق أو أساليب التدريس المستخدمة ، أو في عملية التقويم ، أو قلة الاستفادة من الأنشطة التعليمية. لكن للأسف كثير من المعلمين يلقي باللوم على الطلبة ، مع أن العيب قد يكون فيهم وفي بعض أساليب التدريس العقيمة التي يمارسونها .[٤ ، ص ٣٧] .

ولما كان المعلم هو الركيزة الأساسية في عملية التطوير والتحديث وجب على مؤسسات إعداد المعلم أن تبحث عن سبل رفع كفايته حتى يتمكن من القيام بمسؤولياته وأداء مهمته ورسالته في التنشئة والتربية والتعليم بنجاح في عصر يتسم بالتغير السريع المستمر .[٥ ، ص ص ٢٦٣ – ٢٩٨] .

فبرامج إعداد المعلمين ترتكز على ثلاثة أسس هي :

١ـ الأساس الأكاديمي الذي يتضمن دراسة عدة مقررات في مجال تخصص الطالب المعلم .

٢ـ الأساس الثقافي الذي يتضمن دراسة عدد من المقررات العامة التي تسهم في تثقيف الطالب المعلم في المجالات العامة .

٣ـ الأساس المهني الذي يتضمن دراسة المقررات الخاصة بالأسس النظرية والتطبيقية للتدريس التي تعد مكوناً أساسياً من مكونات برامج إعداد المعلم .[٦ ، ص ص ٧٥ – ١١٥] .

وبالرغم من توافر الإمكانات التربوية والتطور التربوي الذي طرأ على مجالات التربية والتعليم ؛ فقد تبين أن هذا التطور قلما يحمل النجاح المنشود لكل طالب ، كما تبين أن الإقبال على مراكز التعلم شيء ، وعملية تحقيق النجاح شيء آخر ، وهناك عقبات تقف حائلة دون تحقيق الأهداف المرجوة من التربية والتعليم ، بالرغم من تحسين المناهج وتعديل طرق التدريس ، ورفع كفاية المدرسين وتوفير الإمكانات التعليمية بشكل أفضل ، إلا أن هناك الكثير من القصور وتدني مستوى التحصيل الواضح في المستويات التعليمية للطالب ، وهذا يتطلب إعادة النظر في كثير من النواحي التربوية . [٧ ، ص ص ٨٠ - ٩٠] .

تؤثر البيئة التي تتم فيها عمليتا التعلم والتعليم في أداء وسلوك الطالب ، وحتى يتم فهم الطالب ومن أجل الوصول إلى تشخيص دقيق ، ينبغي أن يتم تقويم لطبيعة البيئة التي يمارس فيها الطلبة نشاطهم وتعلمهم ، إذ إن للعوامل البيئية تأثيراً مباشراً وغير مباشر على سلوك الطلبة النفسي والتحصيلي . [٨ ، ص ص ٣٦٨ – ٤٢٠] .

لذا تعد الدافعية للتعليم إحدى المتغيرات المهمة لنجاح المتعلم وتقدمه وتكيفه ، إذ كثيراً ما يعبر الطلبة عن حالات ضيقهم وتبرمهم من الجلوس في قاعة الدرس وانتظار المدرس حتى يدخل وإدامة النظر إلى الساعة حتى يخرج ، فماذا ينتظر الطالب ؟ وماذا يحقق من بقائه في قاعة الدرس ، وما الحالة النفسية التي تسود مشاعره وانفعالاته ، وبماذا يصف نفسه وكيف يقدر ذاته. [٩ ، ص ١٧٠] .

إنه بقدر ما يتوافر في البيئة الأسرية والدراسية من مناخ صحي لنمو الشخصية بقدر ما تنمو الشخصية الموجبة المنتجة ، وهذا يتطلب البحث في دور كل من هاتين البيئتين بالنسبة لدافعية الإنجاز. إن أقصى ما يهم أولياء الأمور بالنسبة لأبنائهم هو مستوى

إنجازهم الأكاديمي ، فقد اتضح أن الوالدين أو أحدهما يستمد مركزه من إنجازات ولده. [١٠ ، ص ٧٦٣] .

فكثير من الطلاب لا يحصلون على النتائج المرجوة من استذكارهم للدروس ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي ، بل لأنهم لا يحسنون تنظيم الوقت أو لأنهم لا يكتبون كما يجب ، إن كثيراً من الطلاب الموهوبين عقلياً لا يرقون إلى مرتبة النجاح التي تؤهل لهم قدراتهم ، وإن كثيراً من الأذكياء يفشلون بينما يتفوق دراسياً كثير من الطلاب متوسطي الذكاء . [١١ ، ص ٢٣٩] .

لذلك فالاهتمام بعمليات التوجيه والإرشاد ضرورية لتحسين التحصيل الدراسي ، فبعض الآباء ، أو الأمهات ، أو المعلمين ، يعطي لنفسه الحق والحرية في التعامل مع الطالب كما يريد ، أو بالطريقة التي يختارها بدون التزام أو استجابة لقواعد ونظريات الإرشاد الصحيحة . كذلك لابد من الاعتراف أيضاً بأن بعض هؤلاء الآباء والأمهات والمعلمين لديهم الحق عندما يرفضون الاستجابة لبعض نصائح المرشدين النفسيين وأساتذة علم النفس والخدمة الاجتماعية ؛ لأن هذه النصائح تأتي في صورة مثالية مبالغ فيها ، أو تأتي نقلاً عن كتب أجنبية وخبرات ثقافية مغايرة لا تراعي ظروف ثقافتنا وتقاليدنا. من هنا لابد من إنشاء مراكز تثقيف وتوعية ومراكز إرشاد عملية والاستفادة من المؤسسات الدينية والاستفادة من خبرات أساتذة علم النفس والصحة النفسية للوصول إلى الطلاب والآباء والأمهات بطريقة علمية فعالة يتجاوز النصح والإرشاد إلى التدريب وتغيير الاتجاهات إلى الأفضل لرفع مستوى تحصيل الطلاب في مراحل دراستهم. [١٢ ، ص ص ١٣٤ — ١٤٠] .

فعند النظر إلى عملية التحصيل الدراسي نظرة تحليلية نجد أن هناك عوامل عديدة تؤثر فيها وترتبط بها ، ولمعرفة هذه العوامل وأثارها على التحصيل الدراسي يمكن معرفة

ما يعوق تلك العملية، وبالتالي يمكننا دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن . إذ تتأثر مستويات التحصيل بمستويات المادة العلمية في المقررات الدراسية وبطرائق التدريس المتبعة والوقت المخصص لكل مقرر، وأنواع التجارب والتمارين التي يقوم بها الطلاب، فهذه العوامل إذا ما أحسن انتقاؤها ترفع مستويات التعليم والتحصيل . وإذا أهملت تؤدي إلى تدني التحصيل.[١٣ ، ص ص ٥٦ — ٥٧] .

الدراسات السابقة

هذا عرض لبعض الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي والعوامل التي تؤثر فيه: فقد وجد كيورا [١٤ ، ص ص ٣٣ — ٣٩] أن الطلاب الجامعيين في كلية التربية بجامعة كاليفورنيا الذين يراجعون المحاضرات المفصلة الكاملة والمقدمة من قبل أستاذ المقرر بعد المحاضرة عادة مايكون أداؤهم في الامتحانات أفضل من الآخرين الذين يراجعون ملاحظاتهم التي قد دونوها بأنفسهم أثناء المحاضرة . كذلك أثبتت الدارسة أن الطلاب الذين لا يحضرون المحاضرات ويراجعون المحاضرات المكتملة المقدمة من قبل المدرس كان أداؤهم أفضل وبالتالي تحصيلهم الدراسي أفضل من هؤلاء الذين يحضرون المحاضرات ويعتمدون على ملاحظاتهم التي دونوها بأنفسهم دون استخدام مراجع أخرى . ويرجع ذلك إلى احتواء مذكرة المدرس على جميع المفاهيم والعناصر الرئيسة للدرس بعكس الملاحظات المدونة من قبل الطلاب والتي تفتقر إلى الكثير من العناصر والمفاهيم الرئيسة .

وجاءت الدراسة التي قام بها البكر [١٥ ، ص ص ١٧ — ١٨] التي هدفت إلى بحث الخجل وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية بلغت عينة الدراسة ٣١٧ طالباً، وطبق على العينة مقياس الخجل .

أظهرت نتائج الدراسة أن معامل الارتباط بين الخجل والتحصيل الدراسي غير دال إحصائياً، بمعنى أنه لايوجد ارتباط بين الخجل والتحصيل الدراسي الجامعي، وكذلك لايرتبط الخجل أيضاً بالمستوى الدراسي أو تخصص الطلاب.

أما دراسة مذكور، ومراد، ومصطفى [١٦، ص ص ٣٤٥ – ٣٤٨] التي استهدفت تقويم طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة لفاعلية التدريس الجامعي، فقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى تحصيل الطالب الجامعي واستفادته من مقرر ما يتوقف على مدى ما يقوم به عضو هيئة التدريس من تخطيط لمحاضراته، واستخدامه للوسائل التعليمية، ومناقشة طلابه والاهتمام بآرائهم، وربط مادته بالمواد الأخرى وبحياة الطالب العملية، واستخدامه لأساليب تقويم موضوعية. كذلك الدراسة التي قام بها الثبيتي، وفهيم، وحسن [١٧، ص ص ١٣ – ١٥] التي استهدفت التعرف على العوامل الاجتماعية والأكاديمية المؤثرة على أداء الطلاب بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية . فقد حدد الباحثون العوامل الاجتماعية بالعمر الزمني، والجنس، و الخلفية الأسرية، ونوع السكن، والحالة الصحية للطالب . أما العوامل الأكاديمية للطالب فشملت المستوى الأكاديمي للطالب قبل دخوله الجامعة، ومفهوم الذات، وطريقة المذاكرة، وأسلوب المتابعة، وأهمية الحصول على الشهادة الجامعية والعبء الدراسي . توصلت الدراسة إلى أن العوامل الاجتماعية والأكاديمية التي حددها الباحثون ذات تأثير دال على التحصيل الدراسي لطلاب جامعة أم القرى.

وجاءت دراسة حيدر [١٨، ص ص ١١١– ١١٤] التي هدفت إلى التعرف على أسباب عزوف الطلاب المتقدمين للدراسة بكلية التربية بجامعة صنعاء اليمنية عن الالتحاق بقسم الفيزياء من خلال استبانه تضمنت صعوبة تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية .

توصلت الدراسة إلى وجود عدة صعوبات كان لها أثر في عزوف الطلاب عن الالتحاق بقسم الفيزياء وهي :

١ـ طبيعة المادة العلمية ، والمعلم ، وطرائق التدريس المستخدمة في تدريس الفيزياء .

٢ـ الإمكانات المعملية والوسائل التعليمية .

٣ـ الكتاب والمدرس .

٤ـ أساليب التقويم .

لكن دراسة آرسينكس [١٩] هدفت إلى مقارنة بين طلبة الجامعة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض والمتوسط في خصائص الشخصية والميول والقيم . أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الشخصية والميول والقيم وكانت لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والمتوسط والمنخفض على التوالي .

تناولت الدراسة التي قام بها ندا [٢٠ ، ص ص ٢٢١ – ٢٥٠] بجامعة الزقازيق المشكلات التي تواجه الطلاب الجدد في كلية التربية الرياضية . وأظهرت نتائج الدراسة وجود أربعة مجالات للمشكلات هي على الترتيب : المشكلات المتعلقة بنظام الدارسة ، ثم تلك المتصلة بالإمكانات ، ثم المرتبطة بالمجال النفسي وأخيراً المرتبطة بالمجال العلمي . وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن الطلاب المشتركين في الأنشطة أقل إحساساً بالمشكلات. كذلك الدراسة التي قام بها هجبي ودو ينيل [٢١ ، ص ص ٢٧–٤٠] التي هدفت إلى دراسة مصادر الضغوط التي يتعرض لها الطلاب المستجدون في الجامعات ، وجاء ترتيب المشكلات حسب أهميتها : المشكلات الأكاديمية ، ضبط الوقت ، التفاعل مع الآخرين ، استهلاك المواد المنبهة : (الشاي ، والقهوة) ، عادات النوم ، المخدرات ، الرياضة.

أما الدراسة التي قام بها الشامي، وغنام [٢٢، ص ص ٤٥ – ٨٨] التي بحثت أسباب تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل . فقد حددت الدراسة ثلاثة أسباب رئيسة لتدني المعدلات التراكمية للطلاب والطالبات وهي : أسباب شخصية، أسباب اقتصادية، أسباب اجتماعية و تربوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسباب التربوية هي أكثر هذه الأسباب تأثيراً في تدني المعدلات التراكمية عند الطلاب بينما كانت الأسباب الشخصية هي أقل تأثيراً . والدراسة التي قام بها الشهراني وغنام [٢٣، ص ص ٥٥ – ٥٦] التي هدفت إلى تحديد بعض العوامل التربوية التي أدت إلى تدني تحصيل طلاب الفيزياء بكلية التربية بأبها بالمملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس وطلاب قسم الفيزياء . بلغت عينة الدراسة ٦٥ طالباً وعدد من أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسونهم .

أظهرت نتائج الدراسة افتقار طلاب الفيزياء لأساسيات الرياضيات العامة، وكان تركيز الطلاب على الحفظ دون الفهم مما أدى إلى تدني تحصيلهم الدراسي بالفيزياء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم احتواء المكتبة على مراجع عربية في الفيزياء وعدم استخدام أعضاء هيئة التدريس الوسائل التعليمية أثناء الشرح، كما أدى قصر الوقت المحدد للأجابة على أسئلة الامتحانات وعدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات الشخصية للطلاب إلى تدني تحصيلهم بمادة الفيزياء .

وجاءت دراسة قاسم وثاني [٢٤، ص ص ٥٠ – ٧٧] لتبحث أسباب مشكلات شباب كلية المعلمين بالمدينة المنورة ؛ وذلك من خلال عينة بلغ عدد أفرادها ١٦٣ طالباً بالمستويين الثالث والرابع الدراسي، أوضحت نتائج الدراسة أن طلاب القسم الأدبي يعانون من مشكلات بدرجة أكبر من طلاب القسم العلمي ؛ وذلك في الجوانب الدراسية، والانفعالية، والسلوكية، والمهنية .

كـذلك الدراسـة الـتي قـام بهـا كنـيث [٢٥ ، ص ص ٢٧٠ – ٢٧٨] حـول المشكلات التي يعاني منها طلاب كليات المجتمع الجامعية ولها تأثير على تدني تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المرشدين . بلغت عينة الدراسة ٦٥ مرشداً يعملون بكليات المجتمع . أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حّدة التي كان لها تأثيراً مباشراً على تدني تحصيلهم الدراسي هي : الأسرة، وتقدير الذات ، والإدمان على الكحول ، وسوء إدارة الوقت للدراسة .

وجاءت دراسة دمياطي [٢٦ ، ص ص ٣٢١ – ٣٤٢] التي بحثت أثر استخدام أساليب مختلفة في تدوين المحاضرات على التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة. تكونت عينة الدراسة من ١٠٨ طالبات يدرسن مساق أسس المناهج في كلية التربية بالمدينة المنورة . قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هي : المجموعــة (أ) تجريبية مكونة من ٣٠ طالبة ، استخدم فيها اعتماد الطالبات على تدوين المحاضرات بأنفسهن أثناء المحاضرة، والمجموعة (ب) تجريبية أيضاً مكونة من٤١ طالبة وتم فيها تحديد الموضوعات من قبل أستاذ المقرر والتحضير لها من قبل الطالبات ، والمجموعة (ج) ضابطة مكونة من ٣٧ طالبة واستخدم فيها أسلوب الاعتماد على الكتاب المنهجي والمذكرات من قبل المدرس . أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (أ ، ب) والمجموعة الضابطة (ج) ولصالح المجموعتين التجريبيتين . كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائيه بين المجموعتين التجريبيتين (أ) ، (ب) ولصالح المجموعة (ب) أي أن أسلوب تزويد الطالبات برؤوس أقلام عن الموضوع وتكليفهم بالرجوع إلى المصادر والمراجع للإعداد للمحاضرة القادمة وكان أفضل من أسلوب اعتماد الطالبات على أنفسهن في تدوين المحاضرات أثناء المحاضرة .

أمـا دراسـة فـريدة آل مشـرف [٢٧ ، ص ص ١٧١ – ٢٠٧] الـتي هـدفت إلى الكشـف عـن مشـكلات طـلاب جامعة صنعاء ، بلغت عينة الدراسة ٢٥٧ طالباً وطالبة في السـنتين الأولى والـرابعة وفـق التخصصات النظرية والعملية . أوضحت نتائج الدراسة أن طلاب جامعـة صـنعاء يشـكون مـن مشـكلات بالمجال الإرشادي وهي في مقدمة المشكلات لـديهم، ثـم يلـيها مشـكلات في المجـال الدراسـي ، ثـم النفسـي ، والاجتماعـي والأسـري . أظهـرت نـتائج الدراسـة أن طـلاب التخصصـات العملـية يعانـون مـن مشـكلات أكثـر مـن طلاب التخصصات النظرية وبالتالي تنعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي .

وهكـذا جـاءت هـذه الدراسة للتعرف على مشكلات الطلاب متدني التحصيل من وجهـة نظرهـم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية بعد الاطلاع على الدراسـات السـابقة حيـث اسـتفاد الـباحث مـن منهجيـتها وأدواتهـا ونـتائجها في الدراسـة الحالـية ولتسـلط الضـوء علـى مشـكلات هـذه الفـئة لمعـرفة مـا يعانـي مـنه الطـلاب متدنـي التحصـيل ، وقد تكـون سـبباً مباشـراً في تدني تحصيلهم الدراسي ، وبالتالي كيف يمكن أن يتم مساعدتهم ضمن برامج إرشادية وعلاجية داخل الكلية .

وهكـذا أظهـرت الدراسـات السـابقة جميعها أن طلاب الجامعات والكليات الأدبية والعلمـية يعانـون مـن مشـكلات متـنوعة ومـتفاوتة بالحـدة ، وبالتالـي لهـا تـأثير علـى أداء الطـلاب الأكاديمـي والتحصيلي . وجاءت هذه الدراسة الحالية التي قام بها الباحث لتأخذ مكانهـا بين الدراسات السابقة للعمل على حل مشكلات طلاب هذه الفئة ومساعدتهم في التكيف الدراسي الجامعي.

مشكلة الدراسة

تـوجد فـئة مـن طلاب كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية يعانون مـن تدنـي التحصـيل الدراسـي دون أن تقـدم لهـم مسـاعدة فعلـية لـتجعلهم قـادرين علـى

التكيف الدراسي ومتابعة دراستهم بنجاح مجاراة لأقرانهم داخل الكلية، وقد أحس الباحث بضرورة وجود دراسة حول هذه المشكلة كونه يقوم بتدريس مساقات تربوية ونفسية لطلاب الكلية جميعهم وبخاصة مساق التوجيه والإرشاد. وتتمثل مشكلة هذه الدراسة في معرفة مشكلات الطلاب متدني التحصيل من وجهة نظرهم في كلية المعلمين في محافظة الرس. حيث يعاني بعض الطلاب من مشكلات تتعلق بالكلية وأنظمتها وقلة مصادر التعلم في مكتبتها. كما يعاني بعض الطلاب أيضا من مشكلات لها علاقة بأداء عضو هيئة التدريس وبخاصة ممن لا يهتم بحاجات طلابه وخصائصهم النمائية. كذلك وجود مشكلات يعاني منها بعض طلاب الكلية ترجع للتقصير في خدمات مركز الإرشاد النفسي لمساعدتهم على فهم قدراتهم و إمكاناتهم لعبور أزماتهم. مثل هذه المشكلات مجتمعة ساهمت في وجود مشكلة تدني التحصيل الدراسي من وجهة نظر طلاب الكلية أنفسهم.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين :

س١ : ما المشكلات التي تواجه الطلاب متدني التحصيل في كلية المعلمين بمحافظة الرس؟

س٢ : ما مدى اختلاف مشكلات الطلاب متدني التحصيل باختلاف مستوى تدني التحصيل لديهم ؟

أهمية الدراسة

تأكيداً لمبدأ التعليم للجميع، فإن من الأهمية العناية بجميع الطلاب داخل الكليات الجامعية بمن فيهم الطلاب متدني التحصيل، وتعرف المشكلات التي تعاني منها هذه الفئة؛ وذلك للوصول إلى الطرائق والوسائل المناسبة التي تجعل الكلية بيئة مناسبة وملبية

لحاجات متدني التحصيل الدراسي . فمن المتوقع أن تكشف هذه الدراسة للمدرسين وللمرشدين ووكلاء التربية الآخرين من آباء وأمهات ، طبيعة المشكلات التي يعاني منها متدني التحصيل داخل الكلية ، وحجم هذه المشكلات لاستخدام طرائق وأساليب تدريس أكثر ملاءمة عند تعليمهم وإرشادهم ، وتمكينهم من التكيف الدراسي واللحاق بركب زملائهم في الكلية ، ممن هم في مثل مستواهم العلمي وجنسهم وعمرهم . وما يزيد من قيمة هذه الدراسة أن مشكلات متدني التحصيل جاءت بكل موضوعية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم .

مصطلحات الدراسة

يرى الباحث أن هذه الدراسة تستدعي التعريف بالمصطلحات التالية : الطلبة متدني التحصيل الدراسي : هم الطلبة الذين يدرسون داخل كلية المعلمين بمحافظة الرس الذين أخفقوا في النجاح بالمواد الدراسية وهو الذي يقاس بالامتحانات التحصيلية في نهاية كل فصل دراسي لكل مادة دراسية ، بالإضافة إلى الدرجات التي حصل عليها في الاختبارات الشهرية وأعمال نهاية الفصل الدراسي . وكان المجموع النهائي لكل مادة أقل من ٦٠٪ .

مستويات تدني التحصيل الدراسي : وتقسم إلى أربعة أقسام هي :

١- مستوى تدني التحصيل الشديد جداً : وهو رسوب الطالب في معدله التراكمي.

٢- مستوى تدني التحصيل الشديد : وهو رسوب الطالب في أكثر من مادتين دراسيتين ومعدله التراكمي بتقدير مقبول (ناجح) .

٣- مستوى تدني التحصيل المتوسط : وهو رسوب الطالب في مادتين دراسيتين فقط ومعدله التراكمي بتقدير مقبول (ناجح)

٤- مستوى تدني التحصيل البسيط : وهو رسوب الطالب في مادة دراسية فقط ومعدله التراكمي بتقدير مقبول (ناجح) .

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مشكلات الطلبة متدني التحصيل من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية ؛ وذلك لمساعدة هذه الفئة من الطلبة للتكيف الدراسي داخل الكلية وجعلها بيئة مناسبة لهم . وقد ألقت هذه الدراسة الضوء على ما يعاني منه بعض طلاب الكلية من نقص في مصادر التعلم الحديثة في مكتبة الكلية وهو ماله دور في تدني تحصيلهم . كما أظهرت هذه الدراسة التقصير الواضح في الخدمات الإرشادية التي لها دور فاعل في مساعدة الطلاب لحل مشكلاتهم ضمن قدراتهم و إمكاناتهم . كذلك هدفت هذه الدراسة إلى ضرورة اتباع أعضاء هيئة التدريس أساليب و طرق و أنماط و إستراتيجيات تدريس جديدة لمساعدة الطلاب على العصف الذهني و نقل عملية التعليم إلى عملية تعلم .

محددات الدراسة

أهم محددات الدراسة هي :

١ - تتحدد نتائج هذه الدراسة في صعوبة الوصول إلى بعض المعلومات أو البيانات التي يحتاجها البحث أو بعض العوائق المرتبطة بتطبيق البحث.

٢ - تعتمد نتائج هذه الدراسة في تعميمها خارج المجتمع الذي أجريت فيه على درجة تماثل هذا المجتمع مع مجتمع الدراسة.

الطريقة والإجراءات

قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م. حيث بلغت عينة الدراسة ٢٥١ طالباً ممن اعتبروا متدني التحصيل حيث تم تحديدهم من بين طلاب كلية المعلمين بمحافظة الرس

والبالغ عددهم١٠١٤ طالباً ؛ لذلك اعتبرت هذه العينة قصدية ، وهم كما هو مبيّن بالجدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . يبيّن عدد أفراد عينة الدراسة متدني التحصيل بكلية المعلمين بمحافظة الرس وفق مستويات تدني التحصيل

القسم	المستوى	عدد الطلاب	النسبة المئوية
الأول	مستوى تدني التحصيل الشديد جداً وهو رسوب الطالب بمعدله التراكمي	٦٨	٪٢٧.١
الثاني	مستوى تدني التحصيل الشديد وهو رسوب الطالب بأكثر من مادتين دراسيتين ومعدله التراكمي بتقدير مقبول	٦٦	٪٢٦.٣
الثالث	مستوى تدني التحصيل المتوسط وهو رسوب الطالب بمادتين دراسيتين فقط ومعدله التراكمي بتقدير مقبول	٥٤	٪٢١.٥
الرابع	مستوى تدني التحصيل البسيط وهو رسوب الطالب بمادة دراسية واحدة ومعدله التراكمي بتقدير مقبول	٦٣	٪٢٥.١
المجموع		٢٥١	٪١٠٠

أداة الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة من إعداده وتصميمه ، مكونة من ٥٨ فقرة ، ولها سبعة مجالات . حيث قام الباحث بإيجاد صدق وثبات هذه الاستبانة وكانت كما يلي :

صدق الأداة

لجأ الباحث إلى آراء المحكمين . إذ عرض الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بمحافظة الرس وأساتذة من كلية التربية للبنات بالرس وجميعهم متخصصون بعلم النفس التربوي والقياس والتقويم والإرشاد النفسي وممن لهم اهتمامات ودراسات تربوية. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إضافة وتعديل وحذف وتثبيت فقرات هذه الاستبانة بحيث أصبحت بصورته الحالية.

ثبات الاستبانة

استخدم الباحث معامل الاتساق الداخلي كرنباخ الفا لمجالات الابانة، وللاستبانة ككل وكانت كما هو مبيّن بالجدول رقم ٢.

جدول رقم ٢. يبيّن معامل الاتساق الداخلي كرنباخ الفا لمجالات الاستبانة وللاستبانة ككل.

الرقم	المجال	معامل الاتساق الداخلي
أولاً	الكلية	٠,٥٤
ثانياً	المدرّس (عضو هيئة التدريس)	٠,٧٧
ثالثاً	الأسرة	٠,٧٩
رابعاً	الاجتماعي	٠,٨٤
خامساً	الصحي	٠,٨٢
سادساً	النفسي	٠,٧٨
سابعاً	التوجيه والإرشاد الطلابي	٠,٨٣
ثامناً	الكليّ	٠,٩٣

يبيّن الجدول رقم ٢ معامل ثبات مجالات الاستبانة ومعامل الثبات الكلي لفقراتها وهو ٠,٩٣ وهذا يُعد مناسباً لهذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي. كما استخدم الأعمدة البيانية، والمقارنات البعدية لأثر المجالات على التحصيل بطريقة شفيه عند الإجابة على سؤالي الدراسة.

نتائج الدراسة

أسفرت نتائج الدراسة عند الإجابة على سؤالي الدراسة ما يلي:

س١ : ماأهم المشكلات التي تواجه الطلاب متدني التحصيل في كلية المعلمين بمحافظة الرس؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة مرتبة ترتيباً تنازلياً .

لوحظ أن أعلى متوسط حسابي كان (٣,٣٤) واشتركت الفقرتان به وهما :

" أشعر بعدم اهتمام الكلية بضعاف التحصيل " وانحرافها المعياري هو (٠,٨٧) . والفقرة التي نصها : " لا يستخدم المدرسون الأجهزة والوسائل التعليمية أثناء الشرح داخل قاعة المحاضرات " وانحرافها المعياري (٠,٩٣) .

كذلك لوحظ أن أدنى متوسط حسابي لفقرات الاستبانة كان (١,٣٨) والتي نصها هو : " يتوقع والداي أن افشل في دراستي " وكان انحرافها المعياري (٠,٧٩) .

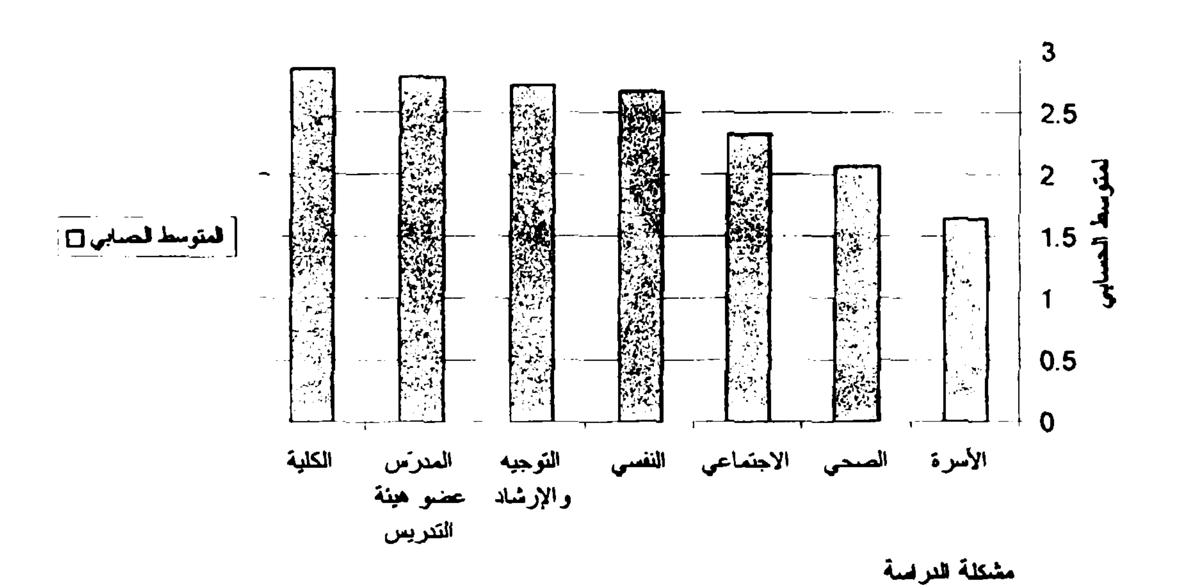
كذلك تم ترتيب مجالات الفقرات ترتيباً تنازلياً وفق المتوسط الحسابي لتكرار تأشيرات الطلاب على هذه الفقرات ، كما هو مبيّن بالجدول رقم ٣ .

الجدول رقم ٣ . يبيّن ترتيب مجالات الفقرات ترتيباً تنازلياً وفق المتوسط الحسابي لتكرار تأشيرات الطلاب على هذه الفقرات .

مرتبة المجال	اسم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	مجال الكلية	٢,٨٥	٠,٤٨
الثاني	مجال المدرّس (عضو هيئة التدريس)	٢,٧٨	٠,٥٩
الثالث	مجال التوجيه والإرشاد الطلابي	٢,٧٢	٠,٦٥
الرابع	المجال النفسي	٢,٦٧	٠,٦٤
الخامس	المجال الاجتماعي	٢,٣٢	٠,٨٣
السادس	المجال الصحي	٢,٠٧	٠,٨١
السابع	مجال الأسرة	١,٦٤	٠,٦٢
	الكلي	٢,٤٨	٠,٤٨

يلاحظ من الجدول رقم ٣ أن مجال " الكلية " قد احتل المرتبة الأولى بين المجالات ، وبلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢,٨٥) وانحرافه المعياري(٠,٤٨) . كما احتل مجال المدرّس (عضو هيئة التدريس) المرتبة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته

(٢.٧٨) وانحرافه المعياري (٠.٥٩) . في حين احتل مجال " التوجيه والإرشاد الطلابي " المرتبة الثالثة وكان المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢.٧٢) وانحرافه المعياري (٠.٦٥) أما المرتبة الرابعة فقد احتلها المجال النفسي وكان المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢.٦٧) وانحرافه المعياري (٠.٦٤) . واحتل المجال الاجتماعي المرتبة الخامسة وبلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢.٣٢) وانحرافه المعياري (٠.٨٣) . وكذلك احتل المجال الصحي المرتبة السادسة وبلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراتـه (٢.٠٧) وانحرافه المعياري (٠.٨١) وأخيراً احتل مجال " الأسرة " المرتبة السابعة وبلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (١.٦٤) وانحرافه المعياري (٠.٦٢) . كما هو ممثل بالأعمدة البيانية وفق الشكل رقم ١ .



الشكل رقم١ . يبيّن تمثيل مجالات فقرات الدراسة بيانياً وفق المتوسطات الحسابية لتكرار تأشيرات الطلاب على هذه الفقرات.

تبين من الجدول رقم٤ أن أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الأول " مجال الكلية " (٣.٣٤) ونصها : " أشعر بعدم اهتمام الكلية بضعاف التحصيل ." ثم تلتها الفقرة الثانية والتي بلغ متوسطها الحسابي (٣.٣١) ونصها :

" الكلية لا تهتم بمواهب طلابها وهواياتهم." أما الفقرة الثالثة فكان متوسطها الحسابي (٣.١٢) ونصها : " يضايقني كثرة عدد الطلاب في قاعة المحاضرات " . كما بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الأخيرة من هذا المجال (١.٩٩) ونصها : " السكن الداخلي بالكلية سبب في تدني تحصيلي".

جدول رقم ٤. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرة المجال الأول " مجال الكلية " مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	أشعر بعدم اهتمام الكلية بضعاف التحصيل	٣.٣٤	٠.٨٧
٢ -	الكلية لا تهتم بمواهب طلابها وهواياتهم	٣.٣١	٠.٩٤
٣ -	يضايقني كثرة عدد الطلاب في قاعة المحاضرات	٣.١٢	١.٠٤
٤ -	أشعر بأن أنظمة الكلية صارمة وضد الطالب	٣.١١	١.١٠
٥ -	عدد أيام اختبارات نهاية الفصل الدراسي قليلة مما يساهم في رسوب الطلاب	٢.٩٦	١.٢٢
٦ -	لا تحتوي الكلية على مصادر تعلم تساعد على نجاح الطالب	٢.٧١	١.٠٤
٧ -	مكتبة الكلية تفتقر للكتب والمراجع الحديثة الخاصة بالمواد التي ندرسها	٢.٧	١.٠١
٨ -	أتغيب عن المحاضرات بالكلية	٢.٤٣	١.١٣
٩ -	السكن الداخلي بالكلية سبب في تدني تحصيلي	١.٩٩	١.٠٨

يتضح من جدول رقم ٥ أن أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الثاني وهو مجال المدرّس (عضو هيئة التدريس) (٣.٣٤) ونصها : " لا يستخدم المدرسون الأجهزة والوسائل التعليمية أثناء الشرح داخل قاعة المحاضرات " . أما الفقرة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٣.٢٧) ونصها : " أسئلة الامتحانات التي يضعها المدرسون لا تراعي الفروق الفردية. " كذلك بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة (٢.٩٤) ونصها : "تُعطى الدروس العملية بطريقة معقدة يصعب فهمها ." أما الفقرة الأخيرة من مجال المدرّس فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٢.٠٩) ونصها : " لا يسمح لنا المدرسون تدوين المحاضرات أثناء الشرح".

جـدول رقم ٥. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني مجال المدرّس (عضو هيئة التدريس) مرتبة ترتيباً تنازليا.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	لا يستخدم المدرسون الأجهزة والوسائل التعليمية أثناء الشرح داخل قاعة المحاضرات .	٣.٣٤	٠.٩٣
٢ -	أسئلة الامتحانات التي يضعها المدرس لا تراعي الفروق الفردية .	٣.٢٧	٠.٩٨
٣ -	تُعطى الدروس العملية بطريقة معقدة يصعب فهمها .	٢.٩٤	٠.٩١
٤ -	لا أستطيع متابعة المدرس أثناء المحاضرة .	٢.٧٧	١.٠١
٥ -	المدرسون بالكلية لا يتقبلون أخطائي	٢.٦٩	١.١٠
٦ -	لم يشاركني المدرس بالمناقشات أثناء الشرح	٢.٦٦	٠.٩٤
٧ -	أسلوب المدرس بالشرح أعلى من مستوى قدراتي	٢.٦٥	١.٠٥
٨ -	أشعر أن أسئلة الامتحانات التي يضعها المدرسون غير شاملة للمادة الدراسية	٢.٥٧	١.٠٤
٩ -	لا يسمح لنا المدرسون تدوين المحاضرات أثناء الشرح	٢.٠٩	٠.٩٦

ويتبين من الجدول رقم ٥ أن أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الثالث " مجال التوجيه والإرشاد الطلابي " (٣،٢٧) ونصها : " أعتقد بأن الخدمات الإرشادية بالكلية غير كافية." كما بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثانية (٣،٠٢) ونصها :

" مفردات المواد الدراسية صعبة بالنسبة لي وتحتاج إلى تبسيط." وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة (٢،٩٣) ونصها :

" أشعر بأنني بحاجة لمن يفهمني داخل الكلية." أما الفقرة الأخيرة من مجال التوجيه والإرشاد الطلابي فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٢،٠٢) ونصها :

" أشعر بأنني لا احب مهنتي المستقبلية.

جدول رقم ٦. بيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث " مجال التوجيه والإرشاد الطلابي " مرتبة ترتيباً تنازليـــــاً .

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	أعتقد بأن الخدمات الإرشادية بالكلية غير كافية .	٣،٢٧	٠،٩٣
٢ -	مفردات المواد الدراسية صعبة بالنسبة لي وتحتاج إلى تبسيط .	٣،٠٢	٠،٩٨
٣ -	أشعر بأنني بحاجة لمن يفهمني داخل الكلية .	٢،٩٣	١،٠٠
٤ -	يضايقني عدم معرفتي عادات الدراسة الجيدة .	٢،٨٨	٠،٩٩
٥ -	لا أجد من يقف لجانبي ويشجعني إذا ما تعرضت لمشكلة داخل الكلية .	٢،٨٦	١،٠٥
٦ -	أجد صعوبة في إنجاز واجباتي الدراسية .	٢،٨٤	١،٠٩
٧ -	ليست لدي معرفة بتنظيم الوقت للدراسة .	٢،٨٣	١،٠٧
٨ -	لا أستطيع فهم قدراتي وإمكاناتي بشكل يساعدني على التكيف داخل الكلية .	٢،٤١	١،٠٩
٩ -	أنا غير راض عن نفسي .	٢،١٢	١،١٣
١٠	أشعر بأنني لا أحب مهنتي المستقبلية	٢،٠٢	١،١٠

كما هو مبين في الجدول رقم ٧ فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الرابع " المجال النفسي " (٣.٢٨) ونصها : " أعاني من تشت بالذهن أثناء الدراسة " أما الفقرة الثانية فكان المتوسط الحسابي لها (٣.١٨) ونصها : " أشعر بقلق الامتحان." والمتوسط الحسابي للفقرة الثالثة فقد بلغ (٢.٩٣) ونصها : " يتتابني الخجل عندما يطلب مني المدرس التحدث." وكان المتوسط الحسابي للفقرة الأخيرة من هذا المجال النفسي (١.٥٩) ونصها : " أشعر بأن المدرسين يسخرون مني " .

الجدول رقم ٧. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع " المجال النفسي " مرتبة ترتيباً تنازليـــــــاً.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	أعاني من تشتت بالذهن أثناء الدراسة	٣.٢٨	٠.٩٦
٢ -	أشعر بقلق الامتحانات	٣.١٨	٠.٩٧
٣ -	يتتابني الخجل عندما يطلب مني المدرس التحدث	٢.٩٣	١.١١
٤ -	أنسى ما أقرأ بسرعة	٢.٨٨	١.٠٨
٥ -	تنقصني القدرة على التعبير عن آرائي	٢.٧٨	١.٠٥
٦ -	أشعر بعدم الثقة بالنفس في دراستي	٢.٧٢	١.١٦
٧ -	أشعر بالإحراج من شكلي وقوامي العام	١.٩٨	١.٠٤
٨ -	أشعر بأن المدرسين يسخرون مني	١.٥٩	٠.٨٥

كما هو مبين في الجدول رقم٨ فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الخامس " المجال الاجتماعي " (٢.٦٩) ونصها : " أشعر بأن قدراتي الدراسية أقل من قدرات الآخرين . "والفقرة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٢.٦٣) ونصها : " يصعب علي طلب المساعدة من الآخرين " . كما بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة (٢.٤٤) ونصها : " أرفض تقديم العون لزملائي " . أما المتوسط الحسابي للفقرة

الأخيرة من هذا المجال الاجتماعي فقد بلغ (١,٩٧) ونصها : " أعتقد أن بعض زملائي الطلاب يتحدثون عني بسوء" .

جدول رقم ٨. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس " المجال الاجتماعي " مرتبة ترتيباً تنازليـــاً.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	أشعر بأن قدراتي الدراسية أقل من قدرات الآخرين	٢,٦٩	١,٢٤
٢ -	يصعب علي طلب المساعدة من الآخرين	٢,٦٣	١,٠٨
٣ -	أرفض تقديم العون لزملائي	٢,٤٤	١,٣٢
٤ -	أفكر في الزواج قبل إنهاء دراستي بالكلية	٢,٤٣	١,٢٣
٥ -	ليس لي أصدقاء داخل الكلية	٢,١٧	١,٢٨
٦ -	أجلس في البيت وحدي دون أن يزورني أحد	٢,١٥	١,١٥
٧ -	أخاف أن يعرفني زملائي على حقيقتي	٢,٠٨	١,١٧
٨ -	أعتقد أن بعض زملائي الطلاب يتحدثون عني بسوء	١,٩٧	١,١٢

كما هو مبين في الجدول رقم ٩ فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال السادس " المجال الصحي" :

" أشعر بالتعب والإرهاق من السفر للوصول إلى الكلية " . وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثانية (٢,٤٠) ونصها : " أشعر بالصداع أثناء المحاضرات " . كما بلغ المتوسط الحســـابي للفقرة الثالثــة (٢,٠٠) ونصها : " أعاني من ضعف في حواسي " . أما الفقرة الأخيرة من هذا المجال " المجال الصحي " فقد بلغ (١,٤٤) ونصها : " أعاني من آثار العمليات الجراحية التي أجريت لي" .

الجـــدول رقم ٩. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس " المجال الصحي " مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	أشعر بالتعب والإرهاق من السفر للوصول إلى الكلية	٣.٠٠	١.١٥
٢ -	أشعر بالصداع أثناء المحاضرات	٢.٤٠	١.١٦
٣ -	أعاني من ضعف في حواسي	٢.٠٠	١.٢٢
٤ -	أعاني من آلام بالحلق واللوزتين	١.٩٩	١.٢١
٥ -	أنزعج من آلام الأسنان	١.٩٦	١.٢٤
٦ -	أتضايق من الأزمة التنفسية (الربو)	١.٧٠	١.١٥
٧ -	أعاني من آثار العمليات الجراحية التي أجريت لي	١.٤٤	٠.٩٨

كما هو مبين في الجدول رقم ١٠ فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لتكرار الفقرة من فقرات المجال الأخير السابع " مجال الأسرة " (٢.٣٩) ونصها : " لا يعرف والداي شيئاً عن دراستي بالكلية " . بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثانية (١.٧٦) ونصها : " المناخ العام داخل أسرتي لا يساعدني على الدراسة " . بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة (١.٥٧) ونصها : " أشعر بالغربة داخل أسرتي وكأنني لست واحداً منهم " . أما الفقرة الأخيرة من هذا المجال " مجال الأسرة " فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (١.٣٨) ونصها : " يتوقع والداي أن افشل في دراستي " .

جدول رقم ١٠. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السابع " مجال الأسرة " مرتبة ترتيباً تنازليـــــــــاً.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ -	لا يعرف والداي شيئاً عن دراستي بالكلية	٢.٣٩	١.١٧
٢ -	المناخ العام داخل أسرتي لا يساعدني على الدراسة	١.٧٦	١.٠٧
٣ -	أشعر بالغربة داخل أسرتي وكأنني لست واحداً منهم	١.٥٧	٠.٩٤
٤ -	أشعر بأن والديّ غير راضيين عن دخولي الكلية	١.٤٩	٠.٨٠
٥ -	يضايقني قول أسرتي لي بأنني فاشل	١.٤٤	٠.٩٢
٦ -	يفرق والداي أو أحدهما بيني وبين اخواني في المعاملة	١.٤٢	٠.٧٨
٧ -	يتوقع والداي أن أفشل في دراستي	١.٣٨	٠.٧٩

س٢ : ما مدى اختلاف مشكلات الطلاب متدني التحصيل باختلاف مستوى التحصيل لديهم؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات الطلاب على فقرات مجالات أداة الدراسة حسب مستوى تدني تحصيلهم . كما هو مبيّن بالجدول رقم ١١ .

جدول رقم ١١. يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات طلاب عينة الدراسة على فقرات مجالات أداة الدراسة حسب مستوى تحصيلهم.

مستوى تدني التحصيل	الرسوب التدني الشديد جداً		مكمل بأكثر من مادتين التدني الشديد		مكمل بمادتين فقط التدني المتوسط		مكمل بمادة واحدة التدني البسيط	
المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال الكلية	٢,٩١	٠,٦١	٢,٨٦	٠,٤٠	٢,٨٦	٠,٥٠	٢,٧٨	٠,٣٩
مجال المدرس (عضو هيئة التدريس)	٢,٩٦	٠,٦٩	٢,٧٠	٠,٤٧	٢,٨٦	٠,٦٣	٢,٥٨	٠,٤٩
مجال الأسرة	١,٨١	٠,٧٧	١,٦١	٠,٥٧	١,٧٤	٠,٥٧	١,٤٠	٠,٤٤
المجال الاجتماعي	٢,٥٣	٠,٧٣	٢,١٣	٠,٨٠	٢,٥٠	١,٠١	٢,١٣	٠,٧١
المجال الصحي	١,٨٨	٠,٦٤	١,٨٧	٠,٥١	٢,٦٠	١,٢١	٢,٠٣	٠,٥٨
المجال النفسي	٢,٨٣	٠,٦١	٢,٦٦	٠,٥٥	٢,٦٦	٠,٨٠	٢,٥٠	٠,٥٨
مجال التوجيه والإرشاد الطلابي	٢,٩٨	٠,٧٠	٢,٦٩	٠,٥٤	٢,٨٣	٠,٦٦	٢,٣٧	٠,٥٣
الكلي	٢,٦١	٠,٤٩	٢,٤١	٠,٤٠	٢,٦١	٠,٦٣	٢,٢٩	٠,٣٠

يظهر من الجدول رقم (١١) أن أكثر الطلاب من أفراد عينة الدراسة الذين يعانون من مشكلات كثيرة هم من ذوي مستوى تدني التحصيل الشديد جداً ، أي الطلاب الراسبين في معدلهم التراكمي ، والطلاب من ذوي مستوى تدني التحصيل المتوسط المكملين بمادتين فقط ، وكان المتوسط الحسابي لتأشيراتهم على أداة الدراسة (٢,٦١) . ثم يليهم مباشرة مستوى تدني التحصيل الشديد . حيث بلغ المتوسط الحسابي لتأشيراتهم على أداة الدراسة (٢,٤١) . وجاء بالترتيب الأخير الرابع مستوى تدني التحصيل البسيط ، أي المكملون بمادة واحدة فقط . وبلغ المتوسط الحسابي لتأشيراتهم على أداة الدراسة (٢,٢٩) .

كما قام الباحث بإيجاد تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة على مستوى تدني التحصيل الدراسي . كما هو مبيّن بالجدول رقم ١٢.

الجدول رقم ١٢. يبيّن تحليل التباين الأحادي لمعرفة مدى اختلاف الشعور بالمشكلات في المجالات المختلفة باختلاف مستوى تدني التحصيل الدراسي

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٤,٤٩٨٩	١,٤٩٩٦	٦,٩٠٤١	٠,٠٠٠٢
داخل المجموعات	٢٤٧	٥٣,٦٥٠٨	٠,٢١٧٢		
الكلي	٢٥٠	٥٨,١٤٩٨			

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم ١٢ إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمستوى تدني التحصيل الدراسي عند أفراد عينة الدراسة لدى استجابتهم على أداة الدراسة.

كما هو مبين في الجدول رقم ١٣ فقد قام الباحث بالكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لمستوى تدني التحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة. استخدم الباحث اختبار شفيه للمقارنات البعدية . وتبيّن أن الفروق كانت دالة بين مستوى تدني التحصيل الشديد جداً (الرسوب) (٢,٦٠٨٢) ومستوى تدني التحصيل البسيط مكمل بمادة واحدة (٢,٢٩٤٧) . كذلك يبيّن مستوى تدني التحصيل المتوسط مكمل بمادتين فقط (٢,٦٠٨٠) ومستوى تدني التحصيل الشديد مكمل بأكثر من مادتين (٢,٤٠٨٦) . أي أن استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة للمستويين تدني التحصيل الشديد جداً (الرسوب) والمتوسط (المكمل بمادتين فقط) كانت أعلى من استجابات أفراد عينة الدراسة من المستويين تدني التحصيل الشديد (مكمل بأكثر من مادتين) والتدني البسيط (مكمل بمادة واحدة) .

جدول رقم ١٣. يبيّن نتائج اختبار طريقة شفيه لإجراء المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى تدني التحصيل لإفراد عينة الدراسة.

الفئات	المتوسط الحسابي	س١ تدني التحصيل الخفيف مكمل بمادة واحدة	س٣ تدني التحصيل الشديد مكمل بأكثر من مادتين	س٢ تدني التحصيل المتوسط مكمل بمادتين فقط	س٤ تدني التحصيل الشديد جداً راسب بمعدله التراكمي
س١ تدني التحصيل الخفيف مكمل بمادة واحدة	٢,٢٩٤٧				
س٣ تدني التحصيل الشديد مكمل بأكثر من مادتين	٢,٤٠٨٦				

تابع جدول رقم ١٣.

الفئات	المتوسط الحسابي	س١ تدني التحصيل الخفيف مكمل بمادة واحدة	س٣ تدني التحصيل الشديد مكمل بأكثر من مادتين	س٢ تدني التحصيل المتوسط مكمل بمادتين فقط	س٤ تدني التحصيل الشديد جداً راسب بمعدله التراكمي
س٢ تدني التحصيل المتوسط مكمل بمادتين فقط	٢,٦٠٨٠	❖			
س٤ تدني التحصيل الشديد جداً راسب بمعدله التراكمي	٢,٦٠٨٢	❖			

تفسير نتائج الدراسة

وهي كما يلي:

س١ - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما المشكلات التي تواجه الطلاب متدني التحصيل في كلية المعلمين بمحافظة الرس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن الطلبة متدني التحصيل في كلية المعلمين بمحافظة الرس يشكون من مشكلات متعددة، وأهم هذه المشكلات خمس عشرة مشكلة مرتبة على التوالي :

١ - أشعر بعدم اهتمام الكلية بضعاف التحصيل .

٢ - لا يستخدم المدرسون الأجهزة والوسائل التعليمية أثناء الشرح داخل قاعة المحاضرات .

٣ - الكلية لا تهتم بمواهب طلابها وهواياتهم .

٤ - أعاني من تشتت بالذهن أثناء الدراسة .

٥ - أسئلة الامتحانات التي يضعها المدرسون لا تراعي الفروق الفردية .

٦ - أعتقد بأن الخدمات الإرشادية بالكلية غير كافية .

٧ - أشعر بقلق الامتحانات .

٨ - يضايقني كثرة عدد الطلاب في قاعة المحاضرات .

٩ - أشعر بأن أنظمة الكلية صارمة وضد الطالب .

١٠ - مفردات المواد الدراسية صعبة بالنسبة لي وتحتاج إلى تبسيط .

١١ - أشعر بالتعب والإرهاق من السفر للوصول إلى الكلية.

١٢ - عدد أيام اختبارات نهاية الفصل الدراسي قليلة مما يساهم في رسوب الطلاب .

١٣ - تعطى الدروس العملية بطريقة معقدة يصعب فهمها .

١٤ - ينتابني الخجل عندما يطلب مني المدرس التحدث .

١٥ - أشعر بأنني بحاجة لمن يفهمني داخل الكلية .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من مذكور، ومراد، ومصطفى ١٩٨٧ م وحيدر، ١٩٩١ م والشهراني وغنام، ١٩٩٣ م . من أن المدرسين الذين يستخدمون الوسائل التعليمية والذين يتبعون وسائل التقويم الجيدة التي تراعي الفروق الفردية، تكون نتائج تحصيل طلابهم أفضل ممن لا يقومون بمثل ذلك .

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أيضاً أن أكثر المشكلات انتشاراً بين الطلاب متدني التحصيل الدراسي تقع في مجال " الكلية " الذي احتل المرتبة الأولى، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢.٨٥)، وأهم فقراته :

أشعر بعدم اهتمام الكلية بضعاف التحصيل، الكلية لا تهتم بمواهب طلابها وهواياتهم، يضايقني كثرة عدد الطلاب في قاعة المحاضرات، أشعر بأن أنظمة الكلية صارمة وضد الطالب، عدد أيام اختبارات نهاية الفصل الدراسي قليلة مما يساهم في رسوب الطلاب، لا تحتوي الكلية على مصادر تعلم تساعد على نجاح الطالب.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ندا، [٢٠]، ودراسة هجبي ودونييل [٢١] ودراسة الشامي وغنام [٢٢] . فقد وجدت جميع هذه الدراسات أن الطلبة متدني التحصيل يعانون من مشكلات تربوية بشكل عام، وعدم الاهتمام بمواهبهم كما يعانون من أنظمة الجامعة أو الكلية الصارمة،ونقص بمصادر التعلم والمراجع والمصادر الحديثة بالمكتبات التي تساعدهم على زيادة تحصيلهم الدراسي .

ويرى الباحث أن انتشار المشكلات السابقة قد يرجع إلى قيام المدرسين بكليات المعلمين بالشرح النظري وقلة استخدامهم لمصادر ووسائل التعلم المتعددة .

كما أن معظم المكتبات لا تحتوي على كتب ومراجع ومجلات ودوريات حديثة، كذلك ضغط برنامج الامتحانات الفصلية بأسبوع زمني مما يتطلب من الطالب تقديم الامتحانات لمادتين أو أكثر باليوم الواحد .

كما أظهرت النتائج أن مجال المدرس " عضو هيئة التدريس " احتل المرتبة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢.٧٨) وأهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة متدني التحصيل هي :

لا يستخدم المدرسون الأجهزة والوسائل التعليمية أثناء الشرح داخل قاعة المحاضرات، أسئلة الامتحان التي يضعها المدرسون لا تراعي الفروق الفردية، تعطى الدروس العملية بطريقة معقدة يصعب فهمها، لا أستطيع متابعة المدرس أثناء الشرح، المدرسون بالكلية لا يتقبلون أخطائي، لم يشاركني المدرس بالمناقشات أثناء الشرح .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من مدكور، و مراد، ومصطفى [١٦]، ودراسة ندا [٢٠]، ودراسة فوزية دمياطي [٢٦]، من أن المدرسين الذين يستخدمون الوسائل التعليمية والذين يشاركون طلابهم بالمناقشات والذين يستخدمون أساليب التقويم الجيدة ويراعون الفروق الفردية بين الطلاب عند وضع أسئلة الاختبارات، والذين يبسّطون المفاهيم والمفردات الواردة بالمقرر للطلاب، فإن ذلك يساعد على تقليل المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب، مما يساعد على تحسين تحصيلهم الدراسي.

والباحث يرى أن وجود مثل هذه المشكلات عند الطلاب متدني التحصيل بكليات المعلمين، قد يرجع لعدم التأهيل المسلكي لعضو هيئة التدريس بكليات المعلمين؛ فقد يحمل المدرّس شهادة الدكتوراه بالفيزياء أو الكيمياء أو الرياضيات أو الأحياء أو اللغة العربية أو بأصول الدين، أو ماجستير في الفروع السابقة، لكنه غير مؤهل تربوياً لتدريس طلاب الكليات الذين سيتخرجون معلمين . أي أن عضو هيئة التدريس لا يكسب طلابه أساليب التدريس، أو عادات الدراسة الجيدة، أو أساليب التقويم، أو غير قادر على فهم خصائص الطلاب؛ وذلك لعدم دراسته بالجامعة مساقات تربوية . كما أن همه الوحيد هو إلقاء المحاضرات على الطلبة . مع أن هناك قول تربوي مهم جداً يجب الأخذ به " لقنّي – أنسى، علمنّي – أتذكر، شاركني – أتعلم " .

كما أظهرت نتائج الدراسة أن مجال التوجيه والإرشاد الطلابي قد احتل المرتبة الثالثة . فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢,٧٢) . وأهم المشكلات التي يعاني

منها الطلاب متدني التحصيل بالكلية هي : أعتقد بأن الخدمات الإرشادية بالكلية غير كافية، مفردات المواد الدراسية صعبة بالنسبة لي وتحتاج إلى تبسيط، أشعر بأنني بحاجة لمن يفهمني داخل الكلية، يضايقني عدم معرفتي عادات الدراسة الجيدة، لا أجد من يقف لجانبي ويشجعني إذا ما تعرضت لمشكلة داخل الكلية، أجد صعوبة في إنجاز واجباتي الدراسية، ليست لدي معرفة بتنظيم الوقت للدراسة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من هجبي ودونيل[٢١]، ودراسة قاسم وثاني [٢٤]، ودراسة كنيث [٢٥] ودراسة فوزية دمياطي [٢٦] ودراسة فريدة [٢٧]، من أن أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب هي نقص الخدمات الإرشادية، وسوء إدارة الوقت للدراسة، وعدم المعرفة بعادات الدراسة الجيدة، وعدم معرفة خصائص الطلبة وميولهم وتخصصاتهم العلمية والأدبية .

والباحث يرى وجود مثل هذه المشكلات عند الطلاب متدني التحصيل بالكلية، قد يرجع لعدم وجود مركز إرشاد طلابي فعّال بالكلية، كما أنه لا يوجد مرشد متخصص متفرغ تماماً لاستقبال الطلاب ومساعدتهم على عبور أزماتهم وتخليصهم من التوترات والاضطرابات والقلق وسوء التكيف الذي يعاني منه الطلاب بالكلية أسوة بمراكز الإرشاد الموجودة بالجامعات الأكاديمية .

كذلك أظهرت النتائج أن المجال النفسي قد احتل المرتبة الرابعة . فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢,٦٧) . وأهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدني التحصيل بالكلية في هذا المجال هي : أعاني من تشتت بالذهن أثناء الدراسة، أشعر بقلق الامتحانات، ينتابني الخجل عندما يطلب مني المدرس التحدث، أنسى ما أقرأ بسرعة، تنقصني القدرة على التعبير عن آرائي، أشعر بعدم الثقة بالنفس في دراستي .

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من أر سينكس [١٩]، ودراسة ندا [٢٠] ، ودراسة فريدة [٢٧]. من أن الطلاب يشكون من مشكلات في المجال النفسي وعدم الثقة بالنفس ومن قلق الامتحانات.

كما تعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة البكر [١٥] حول الخجل وعلاقته بالتحصيل الدراسي، حيث أن هذه الدراسة أظهرت أن بعض الطلاب ينتابهم الخجل عندما يطلب منه المدرس التحدث، وهي تعد مشكلة من مشكلات الطلاب . في حين أظهرت دراسة البكر أن معامل الارتباط بين الخجل والتحصيل الدراسي غير دالة إحصائيا .

والباحث يرى وجود مثل هذه المشكلات عند الطلاب متدني التحصيل بالكلية، قد يرجع سببه إلى خوف الطلاب من الوقوع بالخطأ، وعدم الثقة بالنفس المستمر معه منذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وعدم معرفته بعادات الدراسة الجيدة، وعدم إبعاد المشتتات عند مذاكرته لدروسه . كما أنه قد يرجع ضعف شخصية الطالب إلى بعض أنماط التنشئة الأسرية السالبة، مما قد يفقده الثقة بالنفس .

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المجال الاجتماعي قد احتل المرتبة الخامسة . فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢,٣٢) . وأهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدنو التحصيل بالكلية هي : أشعر بأن قدراتي الدراسية أقل من قدرات الآخرين، يصعب علي طلب المساعدة من الآخرين، أرفض تقديم العون لزملائي، أفكر في الزواج قبل إنهاء دراستي، ليس لي أصدقاء داخل الكلية، أجلس في البيت وحدي دون أن يزورني أحد .

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من : الثبيّتي وفهيم، وحسن [١٧]، والدراسة التي قام بها هجبي ودونيل[٢١] ودراسة فريدة [٢٧]. من أن الطلاب يعانون من مشكلات اجتماعية وعدم القدرة على التفاعل مع الآخرين .

ويرى الباحث وجود مثل هذه المشكلات عند الطلاب متدني التحصيل بالكلية قد يرجع لقلة وسائل الاتصال المباشر بين الطلاب ، مثل قيامهم برحلات مستمرة ، أو حفلات سمر ، أو لقاءات تعارف مبرمجة بين الطلاب. كذلك غياب تكوين لجان فعالة بين الطلاب داخل الكلية ، كاللجنة الاجتماعية ولجنة المكتبة واللجنة الرياضية ، ولجنة الرحلات ، ولجنة التعارف ، واللجنة الثقافية ، ولجنة التوجيه والإرشاد وغيرها .

كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن المجال الصحي قد احتل المرتبة السادسة . فقد بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (٢,٠٧) . وأهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدنو التحصيل بالكلية هي : " أشعر بالتعب والإرهاق من السفر للوصول إلى الكلية ، أشعر بالصداع أثناء المحاضرات ، أعاني من ضعف في حواسي ، أعاني من آلام الحلق واللوزتين ، أنزعج من آلام الأسنان " .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الثبيتي ، وفهيم ، وحسن [١٧] ودراسة هيجبي ودونيل [٢١] . من أن الحالة الصحية للطالب وتناوله بعض المنبهات مثل الشاي والقهوة وغيرها والإرهاق بشكل عام يؤثر في تحصيله الدراسي بشكل سلبي .

ويرى الباحث أن مثل هذه المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدنو التحصيل بالكلية قد يرجع إلى عدم اقتناع الطالب بعدم الذهاب والإياب يومياً ولمسافات طويلة إلى الكلية ، وعليه السكن قريباً منها ، أو بالقسم الداخلي فيها . كذلك بعض هؤلاء الطلاب يعانون من الصداع أثناء المحاضرات والذي قد يرجع سببه لضعف النظر الذي يعاني منه البعض وعدم تقبله وضع نظارة مناسبة لذلك .

كما أظهرت نتائج الدراسة أن مجال الأسرة قد احتل المرتبة السابعة والأخيرة . حيث بلغ المتوسط الحسابي لتكرار فقراته (١,٦٤) . وأهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدنو التحصيل بالكلية هي : لا يعرف والداي شيئاً عن دراستي بالكلية ، المناخ

العام داخل أسرتي لا يساعد على الدراسة، أشعر بالغربة داخل أسرتي وكأنني لست واحداً منهم، أشعر بأن والدّي غير راضيين عن دخولي الكلية .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الثبيتي، وفهيم، وحسن[١٧] ودراسة كنيث [٢٥] ودراسة فريدة [٢٧]. من أن الطلاب يعانون من مشكلات أسرية تؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي .

ويرى الباحث أن وجود مثل هذه المشكلات للطلاب متدني التحصيل بالكلية هو يرجع إلى غياب التواصل الإيجابي بين الطالب ووالديه، كذلك غياب الوعي الأسري حول فهم طبيعة الشباب والتعامل معهم، وغياب الندوات التي يجب أن تعقدها الكلية لأولياء الأمور وللمجتمع المحلي حول خصائص الطلاب الشباب ومتطلباتهم النمائية والإرشادية.

س٢ - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مدى اختلاف مشكلات الطلاب متدني التحصيل باختلاف مستوى تدني التحصيل لديهم ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن الطلاب متدني التحصيل في الكلية يشكون من مشكلات متفاوتة بالاختلاف، وذلك يرجع إلى اختلاف مستوى تدني التحصيل لديهم . وهو كما يلي على الترتيب :

- مستوى تدني التحصيل الشديد جداً، وهو رسوب الطالب بمعدله التراكمي . حيث بلغ المتوسط الحسابي لتكرار استجابتهم على أداة الدراسة (٢.٦١) .

- مستوى تدني التحصيل المتوسط، وهو رسوب الطالب بمادتين دراسيتين فقط ومعدله التراكمي بتقدير مقبول . حيث بلغ المتوسط الحسابي لتكرار استجابتهم على أداة الدراسة (٢.٦١) .

- مستوى تدني التحصيل الشديد، وهو رسوب الطالب بأكثر من مادتين دراسيتين ومعدله التراكمي بتقدير مقبول . حيث بلغ المتوسط الحسابي لتكرار استجابتهم على أداة الدراسة (٢،٤١) .

- مستوى تدني التحصيل البسيط وهو رسوب الطالب بمادة دراسية واحدة، ومعدله التراكمي بتقدير مقبول . حيث بلغ المتوسط الحسابي لتكرار استجابتهم على أداة الدراسة (٢،٢٩) .

كما أظهر تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى تدني التحصيل . أي أن أكثر الطلاب الذين يشكون من شدة المشكلات، هم الطلاب من ذوي مستوى تدني التحصيل الشديد جداً ثم يليه مستوى تدني التحصيل المتوسط ثم مستوى تدني التحصيل الشديد ثم مستوى تدني التحصيل البسيط على الترتيب . وبشكل عام فإن مستويات تدني التحصيل الثلاث الأولى - المتوسطات الحسابية لتكرار فقراتهم على الأداء- متقاربة، لكنها متباعدة عن مستوى تدني التحصيل البسيط . بمعنى أنه كلما كان مستوى تدني التحصيل بسيطاً كانت المشكلات أقل حدة . أما تناقص حدة الشعور بالمشكلات في المستوى الثاني أكثر من المستوى الثالث فقد يرجع لبعض السمات والعوامل الخاصة الخفية لأفراد عينة الدراسة والتي قد تكون أثرت في نتائج الدراسة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أر سينكس [١٩] ودراسة قاسم وثاني [٢٤] . من أن الطلاب متدني التحصيل يعانون من مشكلات أكبر وأكثر حدة من الطلاب متوسطي ومرتفعي التحصيل، كما أن الطلاب من القسم الأدبي يعانون من مشكلات بدرجة أكبر من طلاب القسم العلمي، وذلك بالنواحي الدراسية والانفعالية والسلوكية والمهنية .

أما تفسير الباحث لوجود مثل هذه المشكلات المتفاوتة في حدتها عند مستويات تدني التحصيل، قد يرجع إلى الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب من حيث الفهم والتحليل والتفسير والربط، وهذا وضع طبيعي بين الطلاب . ومثل هذه النتائج فإنها تلتقي مع ما ينادي به علماء النفس ونظريات التعلم جميعها . وهذا ما يستدعي من المدرسين استخدام طرائق تدريسية، وأساليب تدريسية، وأنماط تدريسية وإستراتيجيات تدريسية متنوعة . كما تستدعي منهم استخدام وسائل تعليمية مناسبة داخل القاعة الدراسية.

التوصيات

بناء على نتائج هذه الدراسة قام الباحث بالتوصيات التالية :

١ - تزويد مكتبات الكليات بمراجع وكتب ودوريات ومجلات تربوية علمية حديثة.

٢ - حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة داخل القاعة الدراسية أثناء الشرح .

٣ - تنويع المدرسين بأساليب التدريس المختلفة والابتعاد عن النمطية بالتدريس .

٤ - اختيار أعضاء هيئة التدريس للتعليم في الكليات ممن تتضمن شهاداتهم العلمية دراسات تربوية ومسلكية بالإضافة للتخصص العلمي لديهم .

٥ - فتح مراكز توجيه وإرشاد طلابي وتفعيلها داخل الكليات وتفريغ المرشد المتخصص لممارسة المهام الإرشادية الوقائية، والنمائية، والعلاجية للطلاب داخل الكلية .

٦ - تفعيل المهام الاجتماعية من تشكيل لجان مختلفة داخل الكليات، وأهمها اللجنة الاجتماعية والتعارفية، ولجنة الرحلات، ولجنة المكتبة، واللجنة الرياضية واللجنة الثقافية، ولجنة الحفلات .

٧ - قيام الكلية بعقد ندوات مختلفة للمجتمع المحلي ، واستدعاء أولياء الأمور بالدرجة الأولى ، وفعاليات المجتمع ، وتوصيل الرسالة التربوية والاجتماعية والثقافية والعلمية التي تتبناها الكلية ، واطلاعهم على الأنشطة والمستنبطات والأعمال التي يقوم بها الطلاب .

٨ - قيام الباحثين بدراسات معمقة حول تدني التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيين تتناول متغيرات جديدة لها علاقة مباشرة بالتحصيل الدراسي .

المراجـــــــع

[١] خوجلي ، هشام عثمان.التربية الإبتكارية في العالم العربي : " رؤية مستقبلية " . *مجلة كليات المعلمين وزارة المعارف لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية الرياض* (٢٠٠١م) ص ص ١٢٠ ـ١٢١ .

[٢] سالم ، مهدي محمود." فعالية الوحدات النفسية في تطوير كفايات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم بكليات المعلمين " *مجلة كلية التربية بالزقازيق* ، العدد (٢٠) الجزء الأول ، يناير(١٩٩٣م) ص ص ١٣٠ـ١٣١ .

[٣] العولقي ، حسن أبو بكر زيد " تصور لتطوير الدبلوم العام في التربية بكلية التربية جامعة الملك سعود الرياض " / *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس* ، ١٩ (٣) (١٩٩٥م) ص ص ٢٨٧ .

[٤] منسي ، حسن عمر. *التقويم التربوي* الطبعة الأولى مكتب الكندي ، إربد (٢٠٠٢) ص ص ٣٧ .

[٥] شبر ، خليل إبراهيم." أثر ربط الأعداد المهني للطلبة المعلمين بالمحتوى العلمي للمناهج المدرسية في تحصيل تلاميذهم " *المجلة التربوية* ، العدد (٥٤) مجلد (١٤) (٢٠٠٠م) ص ص ٢٦٣ـ٢٩٨ .

[٦] الثبيتي ، عبد الله بن عايض." عوامل التنبؤ بدرجات طلاب جامعة أم القرى في مادة التربية العملية" . *المجلة التربوية* ، ٣٤ (٩) (١٩٩٥م) ص ص ٧٥ - ١١٥ .

[٧] الزراد ، فيصل محمد خير. *التخلف الدراسي وصعوبات التعلم* . دار النفائس ، الطبعة الثانية أبو ظبي . (١٩٩٧م) ص ص ١٩٥ .

[٨] Anderson, C. "The search for school Mate. Review of educational research, " 52., (1982) 368-420.

[٩] قطامي ، نايفه.*أساسيات علم النفس المدرسي* الطبعة الأولى ، دار الشروق ، عمان ، الأردن(١٩٩٢م)

ص ص ١٦٩ -١٧٠ .

[١٠] السمادون، السيد ".إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية"، المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر يناير(١٩٩٠م) ص ص ٧٦٢ - ٧٦٣ .

[١١] المنيع، عثمان بن عبد العزيز." العلاقة بين استراتيجيات التعليم والدراسة وكل من التخصص والمستوى الدراسي لدى طلبة كليات المعلمين والمعلمات بالرياض" مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٢٦) مايو،(١٩٩٦م) ص ص ٢٣٨ - ٢٣٩ .

[١٢] حسان، محمد حسان . " كيف تستثمر دور الأسره في التحصيل الدراسي"، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد التاسع والتسعون، السنة العشرون ديسمبر(١٩٩١م) ص ص ١٣٤-١٤٠ .

[١٣] جانو، عصام عزت. "كيف تجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل" . رسالة الخليج العربي، العدد (٢٧) (١٩٨٨م) ص ص ٥٦ - ٥٧ .

[١٤] Kiewra, K (1985) Providing the Instructors Votes: An [١٤] Effective Addition to Student Note – Taking. Educational Psychologist, 20, 33-39.]

[١٥] البكر، علي عبد الله. " الخجل وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الملك سعود" . متطلب تكميلي لرسالة ماجستير كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض . (١٩٧٨م) ص ص ١٧ — ١٨.

[١٦] مدكور، علي أحمد و مراد، صلاح أحمد و مصطفى، محمد محمود ." تقويم الطلاب لفاعلية التدريس الجامعي" . مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٩ ، الجزء الثاني ص ص ٣٤٥ — ٣٤٨ .

[١٧] الثبيتي، عبد الله عايض وفهيم، محمد عيسى وحسن، محمد يوسف (١٩٨٨م) . " العوامل الاجتماعية والأكاديمية المؤثرة على أداء الطلاب بجامعة أم القرى " . مركز البحوث التربوية والنفسية مكة المكرمة، سلسلة البحوث التربوية والنفسية (١٩٧٨م) ص ص ١٣ - ١٥ .

[١٨] حيدر، عبد اللطيف. " أسباب عزوف الطلاب المتفوقين بكلية التربية بتعز عن الالتحاق بقسم الفيزياء المؤتمر العلمي الثالث رؤية مستقبلية للمناهج في الوطن العربي" . الإسكندرية (١٩٩١م) ص ص ١١١١-١١٤٠

[١٩] Arceneaux, Cathann. “Personality Characteristics Interests and Values of differentially Achieving Able College Students.” Dissertation Abstracts International. 52, No. 3. (1991).

[٢٠] ندا، نبيل خليل. " مشكلات الطلاب الجدد في كلية التربية الرياضية للبنين في الزقازيق" . مجلة كلية التربية بالزقازيق، الجزء الأول للعدد (١٩) نوفمبر(١٩٩٢م) ص ص ٢٢١ - ٢٥٠

[٢١] Higbee, J. and Dwinell. (1992). The Developmental Inventory of ources of Strees. Research and Teaching in Developmental Education, 8 (2), 27-40.

[٢٢] الشامي، إبراهيم عبد الله وغنام، محمد إبراهيم. " أسباب تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل" . رسالة الخليج العربي، العدد ٤٣، السنة ١٣ (١٩٩٢م) ص ص ٤٥-٨٨ .

[٢٣] الشهراني، عامر عبد الله وغنام، محرز عبده يوسف. "دراسة تحليلية لبعض العوامل التربوية المؤدية إلى تدني تحصيل طلاب الفيزياء كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب بقسم الفيزياء بكلية التربية في أبها" . رسالة الخليج العربي عدد (٤٨) (١٩٩٣م) ص ص ٥٥-٥٦

[٢٤] قاسم، نادر فتحي وثاني، حسن محمد.مشكلات شباب كلية المعلمين بالمدينة المنورة : دراسة استطلاعية . المؤتمر الدولي الأول، قضايا ومشكلات الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس القاهرة .(١٩٩٤م) ص ص ٨٠ -٨١ .

[٢٥] Kenneth, M. Career Personal and Educational Problems of Community Collage Students: Severity and Frequency. Research and Teaching in Deveopmental Education, (1995) 32 (4), 270-278.

[٢٦] دمياطي . فوزية."أثر استخدام اساليب مختلفة في تدوين المحاضرات على التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة" . مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٢٩) مايو(١٩٩٧م) ص ص ٣٢١-٣٤٢.

[٢٧] آل مشرف، فريدة عبد الوهاب.مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية . المجلة التربوية، العدد ٥٤ المجلد الرابع عشر (٢٠٠٠م) ص ص ١٧١-٢٠٧ .

The Problems of Low-achievers as determined by their Perspectives at teacher's college in Al- Rass Governorate in Saudi Arabia

Dr. Hassan Omer Shaker Mansi

Abstract. This study is meant to ivestigate the problems encountered by low-achievers at Teachers College in Al- Rass Governorate which may have a significant impact on their low- level achievement. The Study was conducted by the commencement of the second smester of the scholastic year 1423,H./2003. A.D.

The sample of the study consists of (251) students viewed as low-achievers. The researcher designed and prefaued a refereed questionnaire to identify the problems of low – achievers.

The results of the study revealed the occurrence of low ahchievers' problems pertaining to rules, regulations, library and other facilities, of the college. Other problems of low-achievers are attributed to methods of teaching employed by the teaching staff of the collage. The results also showed that some other problems of low achievers are due to the insufficiency of guidance and counseling programmes and other psychological, social and health services presented by the college. Based on the results of the study, the researcher recommended to provide the college library with reference books. Periodicals and modern scientific publications to motivate the teaching staff to employ audio-vijual aids and to vary teaching learning techniques and strategies. In this regard, the college should select academically professional teaching staff.

The researcher also advised to open guidance centres at the college with counselors devoted themselves to guiding a counseling students. And he insisted on the importance of forming various committees to further enhance cohesive social atmposphere among students and that the college should hold enlightenment sminars and symposia for college students, parents and the local community in general.



مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٥٩ -١٩٧ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد في الأردن

غازي ضيف الله رواقة * و سهى أحمد مهيدات **

*قسم المناهج، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد؛ ** مديرية التربية والتعليم، لواء بني كنانة، وزارة التربية والتعليم، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٤/١/٢٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٥/٢٠هـ)

ملخص البحث . هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

٢ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف الجنس؟

٣ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف التحصيل؟

٤ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مصدرها (مشتقة من المنهاج، من خارج المنهاج)؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إعداد اختبار لقياس الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية، وتكون من (٤٠) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، وتوزعت على أربع مجالات هي: تكنولوجيا المعلوماتية (٨) فقرات، التكنولوجية الطبية والهندسة الوراثية (١١) فقرة، تكنولوجيا البيئة والتلوث البيئي (١٠) فقرات، وتكنولوجيا الطاقة والصناعة (١١) فقرة. وقد تم التحقق من صدق الاختبار

بالتحكيم من لجنة محكمين، وأما الثبات فتم حسابه وفق معادلة كورد ريتشاردسون (٢)، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠.٨٨). وتم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٤١٥) طالباً وطالبة. تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العنقودية من مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة بمحافظة إربد في الأردن.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كان بدرجة جيدة. وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية يعزى للجنس ولصالح الإناث. وظهرت فروق تعزى لمستوى التحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، كما ظهرت فروق تعزى لاختلاف مصدر الثقافة التكنولوجية، وكانت لصالح الفقرات المشتقة من المنهاج. وقد قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات تلخصت بضرورة اهتمام القائمين على المناهج والمعلمين بالجوانب المعرفية للثقافة التكنولوجية، وإعطائها قدراً كافياً ومتوازناً في المناهج، كما أوصت بإجراء مزيد من الدراسات على عينات تمثل كافة مديريات التربية والتعليم في المملكة، وإضافة متغيرات جديدة تتعلق بالجوانب الاجتماعية والبيئية والاقتصادية، وإجراء دراسات أخرى مماثلة على صفوف غير الصف العاشر الأساسي، وزيادة الاهتمام والوعي بالثقافة التكنولوجية وبطريقة جاذبة للطلاب وخصوصاً الذكور.

تمهيد

يعد القرن العشرون أهم فترة في تاريخ البشرية، فقد ظهرت فيه تغيرات كبيرة مذهلة فاقت كل التصورات. فمع بداية القرن العشرين، لم يكن أحد يتصور ما آل إليه استخدام الطاقة النووية في الأغراض السلمية والعسكرية، ولم يكن لأحد أن يساوره حلم بإرسال أو استقبال الرسائل الإذاعية والمرئية عبر أرجاء العالم في ثوان، ولم يكن يخطر ببال أحد ما توصلت إليه الهندسة الوراثية من تقنيات علاجية وعمليات استنساخ، وما كان لأحد من البشر أن يسبر بحسه المباشر أعماق الفضاء الخارجي غيرالمتناهي.

إن التطورات العلمية الهائلة المتسارعة وتطبيقاتها العملية في مختلف مجالات الحياة، أصبحت من أهم الخصائص المميزة للمجتمعات الإنسانية المتحضرة في عصرنا الحاضر. وأصبح تقدم الأمم وتطورها يقاس بمدى تطورها في مجالات العلم وقدرتها على

استخدام التكنولوجيا الحديثة وتطويرها في مجالات الصناعة والزراعة والصحة والاقتصاد، وغيرها من مجالات الحياة، بقصد تحقيق حياة أفضل [١ ؛ ٢].

شهدت التربية أزمة عرفت بأزمة الثقافة العلمية، وتبين أن الكثير لا يمتلكون المعرفة الوظيفية، باعتبارهم لا يمتلكون القدرة على توظيف المعرفة في الحياة اليومية، وقد تم توثيق هذه الأزمة من خلال عدة تقارير أهمها "أمة في خطر" (Nation at Risk) عام ١٩٨٣م، حيث حذر من أزمة تربوية على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية. وقد دعت هذه التقارير في مجملها إلى التأكيد على ثقافة علمية وتكنولوجية للجميع [٢].

يقدم بايبي (Bybee) المشار إليه في بكر [٣] تعريفاً محدداً للعلم والتكنولوجيا، فقد بيّن أن العلم هو بحث موضوعي منظم لفهم عالم الطبيعة والإنسان ويخضع للاختبار والتعديل المستمرين؛ أما التكنولوجيا، فهي الجانب التطبيقي للمعرفة العلمية التي تعنى بحل مشكلات علمية تلبية للأغراض الإنسانية. وفي السياق ذاته يشير كاظم وزكي [١] أن العلم بنية معرفية علمية منظمة ومتطورة، وطريقة فعّالة في البحث والتفكير، وأما التكنولوجيا فتعنى بالتطبيقات العملية للمعرفة العلمية ذات النفع المباشر في حياة الأفراد والمجتمعات.

يرتبط مفهوم الثقافة التكنولوجية بالعلاقة بين العلم والتكنولوجيا في إطار اجتماعي. وقد أشار رواشدة [٤] أن مدلول الثقافة التكنولوجية في أوائل التسعينيات أصبح يعني العلم والتكنولوجيا والمجتمع (Science- Technology- Society). ويرى فلمينج (Fleming) [٥] أن الثقافة التكنولوجية هي القدرة على الربط بين المعرفة الناتجة عن تطبيق التكنولوجيا ونتاجات عملية التطبيق. أما فضيل [٦] فيشير إلى أن الثقافة التكنولوجية تعنى بالمعارف وتطبيقاتها التقنية وأساليب استخدامها. ويتناول هيرد(Hurd) [٧] مفهوم الثقافة التكنولوجية على أنها الكفاية المطلوبة من الأفراد للتفكير العقلاني

والمنطقي حول العلم وعلاقته بالمشكلات الشخصية والاجتماعية والسياسة والاقتصادية، بالإضافة إلى المستجدات التي يحتمل أن يواجهها الفرد في حياته اليومية. ويرى كول (Kohl) [٨] الثقافة التكنولوجية على أنها عمليات وقدرات فكرية وميول يحتاجها الأفراد لفهم العلاقة بين التكنولوجية والفرد والمجتمع بصورة عامة في جميع مجالات الحياة.

وأما جورج (George) [٩] فيعتقد أن الثقافة التكنولوجية تعني المقدرة على استخدام التكنولوجيا وفهم العوامل المتعلقة بإيجاد التكنولوجيا وتطويرها، إضافة إلى إدراك أثرها على المجتمعات والأفراد والبيئة. وأخيراً، يرى الباحثان أن الثقافة التكنولوجية تعنى بالوظيفة العملية للمعرفة العلمية في حياة الأفراد، وبالقدر الذي تجعل الفرد يعيش متفقاً مع النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه، وقادراً على تطوير العلاقة بين حاجاته ونظامه الاجتماعي والتطور التكنولوجي.

يتبين مما سبق أن الانتشار الواسع الذي شهدته المعرفة العلمية التكنولوجية في السنوات الأخيرة، وازدياد تطبيقاتها في الحياة اليومية قد أضفى بعداً جديداً على التربية والتعليم، فقد أصبحت العلوم والتكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من الثقافة المعاصرة. والعلم بشتى صوره، أصبح وسيلة أساسية لفهم العالم من خلال معرفة قوانين الطبيعة، كما وفر للإنسان أداة تساعده في تنظيم تفكيره وتصنيف خبراته وتبادلها. وإن كان تطبيق العلم غير قادر على حل جميع مشكلات البشرية، لكنه وبدون شك، يلعب دوراً كبيراً في تحسين مستوى الحياة وظروف المعيشة.

إن وعي الفرد بثقافة عصره التكنولوجية إضافة إلى المعرفة العلمية والإعداد التربوي، يجعله قادراً على تكوين شخصيته والاعتماد على ذاته والشعور بمسؤولياته وتنمية مواهبه وميوله واتجاهاته، ليكون في النهاية مواطناً صالحاً يستجيب للقضايا والمشكلات الحياتية بفاعلية واقتدار، ومؤهلاً لمواجهة التحديات المستقبلية [١٠]. كما أن

تدريس العلوم والتكنولوجيا وربطهما بمشكلات البيئة، يعمل على حفز السلوك الفردي والجماعي، مما يساعد على ترشيد استخدام الموارد الطبيعية، وصيانة الطاقات الإنتاجية للبيئة في الأمد الطويل [١١].

مشكلة الدراسة

إن عصر التكنولوجيا والمعرفة العلمية له آثاره الواضحة الجلية في المجتمعات البشرية عامة. والمجتمع الأردني ليس بعيداً عن ذلك، فهو يشهد بعض مظاهر التغير الاجتماعي المرتبطة بالدور المتزايد الذي أخذ يحتله العلم والتكنولوجيا في هذا المجتمع [١٢]. ولا يخفى على أحد أن هذه المظاهر تفرض على المواطن أدواراً ومسؤوليات اجتماعية جديدة، وتتطلب منه ثقافة علمية وتقنية لم تتيسرا له من قبل. لذلك من الضروري إجراء مراجعة متمعنة للتربية العلمية لتصبح أكثر ملاءمة للأدوار الجديدة للفرد، وأكثر قدرة على تزويده بالثقافة العلمية والتكنولوجية الضروريتين لممارسة هذه الأدوار (التربية والتعليم في الدول العربية [١٣].

أهمية الدراسة

يشهد الأردن وباستمرار حركة تطويرية تربوية هدفها تطوير الواقع التربوي وتحسين نوعيته في مراحل التعليم المختلفة وخاصة المرحلة الأساسية، وذلك لإعداد الطالب المؤهل بالعلم والمسلح بتربية وثقافة علمية تكنولوجية تحقيقاً لأهداف التربية العلمية [١٠]. لكن بعض الدراسات ومنها دراسة العثامنة [١٤]، والحصين [١٥] أظهرت تدنٍ في مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة التعليم العالي، ومن هنا تبدو الحاجة ماسة للكشف عن هذا التدني في مرحلة عمرية مبكرة.

يتضمن المنهاج بمفهومه الواسع الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم، وتعتبر الأهداف الأساس الذي يرتكز عليه بناء المناهج أو تطويرها. وترتبط الأهداف

بأسس منها الأساس الاجتماعي الذي ينص على أن التقدم العلمي والتكنولوجي حاجة اجتماعية أساسية ترتبط بالتربية العلمية والتكنولوجية لأبناء المجتمع [١٦]. ويؤكد كل من بوير (Bowyer) [١٧]، وهولبروك (Holbrook) [١٨]، وباركنسون (Parkinson) [١٩] على أهمية الثقافة التكنولوجية وضرورة إعطائها الأولوية في مناهج التعليم الأساسي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

- تحديد مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد في الأردن.
- معرفة أثر كل من الجنس والتحصيل الدراسي للطلبة على مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لديهم.
- معرفة تأثر الطلبة بمصدر الثقافة التكنولوجية سواء كانت مشتقة من المنهاج الدراسي أو كانت ثقافة عامة من خارج المنهاج الدراسي.

وسعت الدراسة إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن مجموعة الأسئلة التالية:

١ - ما مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

٢ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف الجنس (ذكور، إناث)؟

٣ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

٤ - هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مصدرها (مشتقة من المنهاج، ثقافة عامة من خارج المنهاج)؟

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

١- الثقافة التكنولوجية

هي الكفاية المطلوبة من الأفراد للتفكير العقلاني والمنطقي حول العلم وعلاقته بالمشكلات الشخصية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، بالإضافة إلى المستجدات التي يحتمل أن يواجهها الفرد في حياته اليومية [٧].

٢- الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية

مقدار ما يكتسبه الطالب من معرفة علمية تكنولوجية في مجال العلوم تتمثل في استعمال المفاهيم والمعارف والمهارات العلمية في التطبيقات العملية وذلك من مجالات مختلفة ذات فائدة مباشرة في حياة الأفراد والمجتمعات مثل الصناعة والزراعة والطب والطاقة والحاسوب وغيرها [١؛ ٦].

٣- طلبة الصف العاشر

هم طلبة السنة الدراسة العاشرة ابتداءً من السنة الدراسية الأولى في النظام التعليمي الأردني المدرسي، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦) سنة.

٤- التحصيل

هو معدل الطالب في مادة العلوم (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء)، والتي حصل الطالب عليها في الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠٠٠- ٢٠٠١م).

افتراضات الدراسة

اعتمد الباحثان الافتراضات التالية أثناء القيام بإجراءات الدراسة :

١ - إن الظروف التي تم تطبيق الاختبار فيها متشابهة.

٢ - إن أفراد عينة الدراسة أجابوا على اختبار الثقافة التكنولوجية بموضوعية.

٣ - جميع تعليمات اختبار الثقافة التكنولوجية واضحة ومفهومة من قبل أفراد العينة.

محددات الدراسة

يمكن وضع العديد من العوامل التي تحد من إمكانية تعميم نتائج الدراسة كما يلي :

١ - اقتصار هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي من المرحلة الأساسية.

٢ - البعد المكاني : المدارس الأساسية والثانوية التي تشتمل على الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.

٣ - تتحدد نتائج هذه الدراسة بإجراءاتها من مجتمع وعينة ، كما تتحدد بمدى صدق وثبات الاختيار الذي أعد لغايات هذه الدراسة والمعالجة الإحصائية له.

الدراسات السابقة

تم استطلاع العديد من مصادر النشر المختلفة تضمنت الدوريات المتخصصة ، وقواعد البيانات مثل (ERIC) و (DAI) للأبحاث ، وملخصات رسائل الدكتوراه والماجستير على مواقع مراكز البحث عبر الإنترنت ، ومن خلال عملية البحث ، تبين

للباحثين محدودية في الدراسات المتعلقة بالثقافة التكنولوجية (Technological Literacy) تحديداً، مع وجود عدد من الدراسات المتعلقة بالثقافة التكنولوجية في مجالات مختلفة مثل الحاسوب والطب والبيئة. ويمكن تلخيص ما حصل عليه الباحثان على النحو الآتي:

أولاً: تدني مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية:

قام زوزوفسكي (Zuzovsky) [٢٠] بدراسة هدفت إلى تقدير الثقافة العلمية والتكنولوجية لدى طلبة الصف السادس، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٧٠٠ طالبٍ وطالبة، وتبين أن عدداً قليلاً منهم قد حصل على المستوى الثقافي العلمي التكنولوجي المطلوب. وأجرى بريان (Bryan) [٢١] دراسة لتقييم الثقافة التكنولوجية في المدارس الثانوية من خلال استخدام نموذج للمهارات التكنولوجية والمعلوماتية لمواضيع مختلفة، وذلك بغية تحديد المهارات المطلوبة لتطبيق برنامج تعليمي للثقافة التكنولوجية. بينت النتائج أن استخدام نموذج المهارات قد عمل على زيادة مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة المدارس الثانوية، حيث أبدوا أداءً ناجحاً في بعض المهارات الأساسية خلال فترة زمنية معدلها شهرين. وأجرى الجوابرة [٢٢] دراسة هدفت إلى قياس مستوى الثقافة الحاسوبية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن واستخدم لذلك مقياساً للثقافة الحاسوبية تكون من (٤٠) فقرة، وتم تطبيقه على (٤٨٢) طالباً وطالبةً. بينت النتائج تدني مستوى الثقافة التكنولوجية لدى الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث.

وقام الخصاونة [٢٣] بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للثقافة الحاسوبية من خلال اختبار تم تطبيقه على (٣٢٠) طالباً وطالبةً، وأظهرت النتائج تدنياً في مستوى الثقافة الحاسوبية لدى الطلبة، وتبين عدم وجود فروق في مستوياتهم تعزى لمتغير الجنس. وأجرى حسين [٢٤] دراسة هدفت إلى الوقوف على

مستوى الثقافة البيولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي من خلال اختبار مكون من (٥٨) فقرة تم تطبيقه على (٧٠٢) طالبٍ وطالبةٍ. أشارت النتائج إلى تدنٍ في مستوى الثقافة البيولوجية لدى الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من الجنس ومستوى التحصيل، ولصالح الإناث وذوي التحصيل المرتفع.

أجرت حمام [٢٥] دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الثقافة الصحية لدى طالبات الصف الحادي عشر ومعرفتهم بالمبادئ والمفاهيم والقواعد الصحية، واستخدمت لذلك اختباراً تم تطبيقه على (١٢٢٣) طالباً وطالبةً. أشارت النتائج أن ما يقارب ٥٠٪ من العينة كان مستوى ثقافتهن الصحية متوسطاً.

وفي مجال البيئة، أجرى التوبي [٢٦] دراسة لقياس مستوى المعلومات البيئية ومصادرها لدى طلبة الصف الثالث الثانوي، واستخدم لذلك مقياساً مكوناً من (٩٠) فقرة تم تطبيقه على (٦٤٩) طالباً وطالبةً. أظهرت النتائج تدنٍ في مستوى معلومات الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص لصالح الفرع العلمي.

ثانياً: تدني مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة التعليم العالي:

أجرى العثامنة [١٤] دراسة هدفت إلى قياس مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. استخدم الباحث اختباراً مكونا من (٤٠) فقرة تم تطبيقه على (٤٢١) طالباً وطالبة من جميع التخصصات في الجامعة. وقد تبين تدني مستوى الثقافة التكنولوجية لدى الطلبة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص، ولصالح طلبة الطب. وأجرى الحصين [١٥] دراسة هدفت إلى تحديد مستوى فهم الطالبات في كليات البنات في المملكة العربية السعودية للمظاهر الاجتماعية للعلم والتكنولوجيا من خلال تطبيق اختبار مكون من (٣٦) فقرة على (٢١٩٨) طالبة. أظهرت النتائج تدنٍ في مستوى فهم الطالبات للمظاهر الاجتماعية للعلم والتكنولوجيا،

بالإضافة إلى وجود أثر لكل من المستوى الدراسي والتخصص ولصالح العلوم الإنسانية. وقام النجار [٢٧] بدراسة لقياس مستوى الثقافة الحاسوبية لدى طلبة كلية العلوم في جامعة اليرموك، واستخدم اختباراً طبقه على (٩٧٩) طالباً وطالبةً، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الثقافة الحاسوبية لدى طلبة تخصص الحاسب الإلكتروني مقارنة بباقي التخصصات في الكلية. وأجرى النهاري [٢٨] دراسة هدفت إلى تعرف المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلبة كلية التربية في جامعة صنعاء من خلال تطبيق اختبار ومقياس للاتجاهات نحو البيئة على (١٥٣) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج تدنٍ في مستوى معرفة المفاهيم البيئية لدى الطلبة.

ثالثاً: التأكيد على أهمية الثقافة التكنولوجية وضرورة إعطائها الأولوية كعنصر ضروري في التعليم الأساسي، ووضع إستراتيجيات هادفة إلى زيادة معرفة الطلبة ومهاراتهم في استخدام التكنولوجيا [٢٩] هدفت الدراسة إلى تحسين مستويات المعرفة والمهارة لدى الطلبة من خلال استخدام التكنولوجيا. بينت الدراسة أن استخدام التكنولوجيا دون توفر ثقافة حاسوبية مسبقة يؤدي إلى ثقافة تكنولوجية متدنية لدى الطلبة.

رابعاً: السعي لاستخدام نماذج وأساليب تعليمية في مواضيع مختلفة للعمل على زيادة مستوى الثقافة التكنولوجية عند الطلبة. قام المساعيد [٣٠] بدراسة استخدم فيها نموذجاً تعليمياً لمنحى "العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE)" لإكساب طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن ثقافة علمية تكنولوجية، واستخدم لذلك اختباراً تضمن المناحي الأربعة في النموذج التعليمي (STSE). أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في المعرفة بطبيعة العلم والتكنولوجيا، وتقدير العلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا،

ومهارات اتخاذ قرارات اجتماعية وبيئية ذات أساس علمي وتكنولوجي، و لصالح المجموعة التجريبية.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية لمديرية تربية لواء بني كنانة في محافظة إربد في الأردن في الفصل الدراسي الثاني لعام (٢٠٠٠/٢٠٠١م). بلغ عدد الطلبة (١٨٧٣) طالباً وطالبة، وكان عدد الذكور (٩١١) طالباً وعدد الإناث (٩٦٢) طالبة. وبلغ عدد المدارس (٤٠) مدرسة، منها (١٩) مدرسة للذكور و(٢١) مدرسة للإناث.

أما بخصوص عينة الدراسة، فقد تكونت من (٤١٥) طالباً وطالبة، وشكلت العينة (٢٢.٢٪) من أفراد المجتمع. بلغ عدد الذكور (١٩١) طالباً، وعدد الإناث (٢٢٤) طالبة. تم اختيار أفراد العينة وفقاً للطريقة الطبقية العنقودية العشوائية، وكانت وحدة الاختبار هي الشعبة الصفية أو ما يسمى الفصل الدراسي. وتم اختيار سبع مدارس من مدارس الذكور وثمان مدارس من مدارس الإناث بطريقة السحب العشوائي. ويبين الجدول رقم ١ توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة حسب المدارس والجنس.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة على المدارس والجنس.

الجنس	مجتمع الدراسة		عينة الدراسة			
	المدارس	الطلبة	المدارس		الطلبة	
	العدد	العدد	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	١٩	٩١١	٧	٣٦.٨٪	١٩١	٢٠.٩٪
إناث	٢١	٩٦٢	٨	٣٨.١٪	٢٢٤	٢٣.٣٪
المجموع	٤٠	١٨٧٣	١٥	٣٧.٥٪	٤١٥	٢٢.٢٪

إجراءات الدراسة

أولاً: أداة الدراسة

أعد الباحثان أداة الدراسة وتكونت من جزأين. تضمن الجزء الأول بيانات شملت اسم الطالب، مدرسته، جنسه، وعلامته في مبحث العلوم في الفصل الدراسي الأول من العام (٢٠٠٠/٢٠٠١م). أما الجزء الثاني، فقد تضمن اختباراً تم تطويره لقياس مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. تكوّن الاختبار من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وشمل المجالات التالية: تكنولوجيا المعلوماتية ولها ثمان فقرات، التكنولوجيا الطبية والهندسية الوراثية ولها (١١) فقرة، البيئة والتلوث البيئي ولها عشر فقرات، وأخيراً تكنولوجيا الطاقة والصناعة ولها (١١) فقرة، راجع ملحق رقم (١).

ثانياً: صدق الأداة

للتحقق من صدق محتوى الاختبار، فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وعدد من المشرفين التربويين، وطلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك، وعدد من مدرسي مبحث العلوم للصف العاشر الأساسي. وفي ضوء آراء ملاحظات واقتراحات المحكمين، فقد ظهر الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (٤٠) فقرة منها (١٦) فقرة مشتقة من المنهاج الدراسي و(٢٤) فقرة تعكس ثقافة تكنولوجية عامة من خارج المنهاج. والجدول رقم ٢ يبين توزيع الفقرات على المجالات الأربعة ومصادرها.

ثالثاً: ثبات الأداة

أما بخصوص ثبات الاختبار، فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكوّنة من (٥٨) طالباً وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي من خارج أفراد عينة الدراسة. واستغرق

تطبيق الاختبار حصة دراسية كاملة مدتها (٤٥) دقيقة. تم حساب معاملات الثبات من خلال معادلة كودر ريتشاردسون (٢٠) (Kuder-Richardson- 20). بلغ معامل الثبات للاختبار الكلي (٠,٨٨). وكانت للمجالات على النحو التالي: تكنولوجيا المعلوماتية (٠,٨٩)، التكنولوجيا الطبية والهندسية الوراثية (٠,٨٦)، البيئة والتلوث البيئي (٠,٨٧) وتكنولوجيا الطاقة والصناعة (٠,٨٨).

جدول رقم ٢. توزيع فقرات الاختبار على المجالات الأربعة وفقاً لمصدرها.

مصدر فقرات الاختبار	تكنولوجيا المعلوماتية		التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية		البنية والتلوث البيئي		تكنولوجيا الطاقة والصناعة		الاختبار الكلي	
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
مشتقة من المنهاج	٢	٪٢٥	٥	٪٤٥,٥	٤	٪٤٠	٥	٪٤٥,٥	١٦	٪٤٠
أرقام الفقرات المشتقة من المنهاج	١، ٥		١٠، ١٢، ١٥، ١ ٦، ١٧		٢١، ٢٢، ٢٨ ٢٩،		٣١، ٣٢، ٣٥، ٣ ٦، ٣٨			
ثقافة عامة من خارج المنهاج	٦	٪٧٥	٦	٪٥٤,٥	٦	٪٦٠	٦	٪٥٤,٥	٢٤	٪٦٠
أرقام الفقرات المشتقة من خارج المنهاج	٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨		٩، ١١٠، ١٣، ١ ٤، ١٨، ١٩		٢٠، ٢٣، ٢، ٢٥، ٢٦، ٢٧		٣٠، ٣٣، ٣٤، ٣ ٧، ٣٩، ٤٠			
المجموع	٨	٪٢٠	١١	٪٢٧,٥	١٠	٪٢٥	١١	٪٢٧,٥	٤٠	٪١٠٠

رابعاً: العلامة المحك

تم اعتبار العلامة المحك للأداة على اختبار الثقافة التكنولوجية نصف العلامة الكلية للاختبار (٢٠) علامة، حيث اعتبرت هذه العلامة الحد الأدنى المقبول لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار الثقافة التكنولوجية.

خامساً: مستويات التحصيل

صنفت علامات الطلبة المدرسية في مبحث العلوم في الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٠٠/٢٠٠١م) إلى ثلاثة مستويات هي:

١- مستوى التحصيل المرتفع: وشمل علامات الطلبة التي كانت أعلى من (٨٠٪)، وبلغ عددهم (١٦٤) طالباً وطالبة، وبنسبة مئوية قدرها (٣٩,٥٪).

٢- مستوى التحصيل المتوسط: وشمل علامات الطلبة التي تراوحت بين (٦٠٪-٨٠)، وبلغ عددهم (١٤٣) طالباً وطالبة، وبنسبة مئوية قدرها (٣٤,٥٪).

٣ - مستوى التحصيل المنخفض: وشمل علامات الطلبة التي تقل عن (٦٠٪)، وبلغ عددهم (١٠٨) طالباً وطالبة، وبنسبة مئوية قدرها (٢٦٪).

نتائج الدراسة

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، واختبار "ت" (T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار نيومن - كولز (Newman - Keuls). وفقاً لأسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول

للإجابة على السؤال الأول "ما مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟" فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

جدول رقم (٣) . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء الطلاب على أداة الدراسة

مصدر فقرات الأداة	تكنولوجيا المعلوماتية			التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية			البيئة والتلوث البيئي			تكنولوجيا الطاقة والصناعة			الأداء الكلي على الفقرات		
	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف	النسبة المئوية
مشتقة من المنهاج	١,٧١	٠,٤٦	٪٨٥,٥	٤,١٢	١,٢٩	٪٨٢,٤	٣,٣٠	١,٠٤	٪٨٢,٥	٣,٦١	١,٦٢	٪٧٢,٢	١٢,٧٤	٣,٤٩	٪٧٩,٦
عدد الفقرات		٢			٥			٤			٥			١٦	
ثقافة عامة من خارج المنهاج	٤,٣٣	١,٦٨	٪٧٢,٢	٤,٦٩	١,٤٧	٪٧٨,٢	٤,٥٥	١,٦٢	٪٧٥,٨	٤,٣٠	١,٦٩	٪٧١,٧	١٧,٨٦	٥,٤٥	٪٧٤,٤
عدد الفقرات		٦			٦			٦			٦			٢٤	
جميع فقرات المجال	٦,٠٤	١,٩٧	٪٧٥,٥	٨,٨١	٢,٤٩	٪٨٠,١	٧,٨٥	٢,٤٣	٪٧٨٥	٧,٩٥	٣,١٤	٪٧٢,٣	٣٠,٦٠	٨,٦٣	٪٧٦,٥
عدد الفقرات الكلي		٨			١١			١٠			١١			٤٠	

والنسب المئوية لأداء الطلبة على فقرات الاختبار الكلي ومجالاته الأربعة وذلك وفقاً لمصدر فقرات الاختبار، ويبين الجدول رقم ٣ هذه النتائج. يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء الطلاب في المجالات الأربعة كانت (٦.٠٤ ، ١.٩٧ ، ٧٥.٥٪) في مجال تكنولوجيا المعلوماتية (٨.٨١، ٢.٤٩ ، ٨٠.١٪) في مجال التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية، (٧.٨٥، ٢.٤٣، ٧٨.٥٪) في مجال البيئة والتلوث البيئي، (٧.٩٥، ٣.١٤، ٧٢.٣٪) في مجال تكنولوجيا الطاقة والصناعة، وأما الأداء على فقرات الاختبار الكلي فكان المتوسط الحسابي (٣٠.٦٠)، والانحراف المعياري (٨.٦٣)، والنسبة المئوية (٧٦.٥٪). وتشير نتائج السؤال الأول أن أداء الطلبة في جميع مجالات الاختبار كانت أعلى من نسبة النجاح المقبولة (٥٠٪) في اختبار مستوى الثقافة التكنولوجية سواء في الفقرات المشتقة من المنهاج المدرسي أو فقرات الثقافة العامة من خارج المنهاج.

السؤال الثاني

وللإجابة على السؤال الثاني "هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة العاشر الأساسي باختلاف الجنس؟" فقد تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة الذكور والإناث في جميع المجالات ووفقاً لمصدر فقرات الاختبار، وكذلك للفرق بين متوسطي أداء الطلبة الذكور والإناث على الأداة الكلية. ويبين الجدول رقم ٤ هذه النتائج.

جـــدول رقم ٤ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات علامات الطلاب والطالبات على الاختبار ومجالاته وحسب مصادرها.

مصدر فقرات الأداة	المجال	الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالتها الإحصائية
	تكنولوجيا	ذكر	١٩١	١.٦٨	٠.٤٨	١.٢٤	٠.٢٢
	المعلوماتية	أنثى	٢٢٤	١.٧٤	٠.٤٤		
	التكنولوجيا الطبية	ذكر	١٩١	٣.٩٣	١.٤٦	٢.٨٦	٠.٠٠٥❖
	والهندسة الوراثية	أنثى	٢٢٤	٤.٢٩	١.١٠		
مشتقـــــة	البيئة والتلوث	ذكر	١٩١	٣.١٧	١.١٨	٢.٤٠	٠.٠١٧❖
من المنهاج	البيئي	أنثى	٢٢٤	٣.٤١	٠.٨٨		
	تكنولوجيا الطاقة	ذكر	١٩١	٣.٣٩	١.٧٠	٢.٥٧	٠.٠١١❖
	والصناعة	أنثى	٢٢٤	٣.٧٩	١.٥٣		
	الأداء الكلي على	ذكر	١٩١	١٢.١٦	٣.٨١	٣.١٤	٠.٠٠٢❖
	الفقـــرات المشـــتقة	أنثى	٢٢٤	١٣.٢٣	٣.١١		
	من المنهاج						
	تكنولوجيا	ذكر	١٩١	٤.١٦	١.٧٠	١.٨٣	٠.٠٦٨❖
	المعلوماتية	أنثى	٢٢٤	٤.٤٦	١.٦٥		
	التكنولوجيا الطبية	ذكر	١٩١	٤.٣٩	١.٦٢	٣.٩٤	٠.٠٠٠❖
ثقافة عامـــة	والهندسة الوراثية	أنثى	٢٢٤	٤.٩٥	١.٢٧		
من خارج	البيئة والتلوث	ذكر	١٩١	٤.٢٧	١.٧٨	٣.٣٢	٠.٠٠١❖
المنهاج	البيئي	أنثى	٢٢٤	٤.٧٩	١.٤٤		
	تكنولوجيا الطاقة	ذكر	١٩١	٤.٠٢	١.٧٨	٣.٠٩	٠.٠٠٢❖
	والصناعة	أنثى	٢٢٤	٤.٥٣	١.٥٨		
	الأداء الكلي على	ذكر	١٩١	١٦.٨٤	٥.٦٠	٣.٥٨	٠.٠٠٠❖
	الفقرات من خارج	أنثى	٢٢٤	١٨.٧٣	٥.١٨		
	المنهاج						

تابع جدول رقم ٤ .

مصدر فقرات الأداة	المجال	الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالتها الإحصائية
الأداة الكلية	الأداء على	ذكر	١٩١	٢٩.٠٠	٩.٠٧	٣.٥٣	٠.٠٠٠✤
	الاختبار الكلي	أنثى	٢٢٤	٣١.٩٦	٨.٠٠		

✤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥).

يلاحظ من الجدول ٤ أن قيم "ت" لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على الفقرات المشتقة من المنهاج المدرسي حسب متغير الجنس كانت (١.٢٤ ، ٢.٨٦، ٢.٤٠ ، ٢.٥٧ ، ٣.١٤) وفقاً لمجالات تكنولوجيا المعلوماتية، والتكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية، والبيئة والتلوث البيئي، وتكنولوجيا الطاقة والصناعة، والأداة الكلية للفقرات المشتقة من المنهاج، وعلى التتابع. وهي جميعها باستثناء القيمة (١.٢٤) المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) ولصالح الإناث وهذا يعني أن مستوى أداء الطالبات كان أعلى من مستوى أداء الطلبة الذكور على الفقرات المشتقة من المنهاج المدرسي.

ويظهر الجدول٤ أن قيم "ت" لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على فقرات الثقافة العامة حسب متغير الجنس كانت (١.٨٣ ، ٣.٩٤، ٣.٣٢، ٣.٠٩، ٣.٥٨) وفقاً لمجالات تكنولوجيا المعلوماتية، والتكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية، والبيئة والتلوث البيئي، وتكنولوجيا الطاقة والصناعة، والأداة الكلية للفقرات المشتقة من الثقافة العامة من خارج المنهاج المدرسي، وعلى التتابع. وجميعها ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥)، ولصالح الإناث. وهذا يدل أن مستوى أداء الطالبات كان أعلى من مستوى أداء الطلبة الذكور على فقرات الثقافة العامة.

السؤال الثالث

فيما يخص السؤال الثالث "هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض)؟" فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة وفقاً لمستويات التحصيل ومصادر الفقرات، كما يبينها الجدول رقم ٥. يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب على الفقرات المشتقة من المنهاج وفقاً لمستويات التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض) كانت كما يلي: (١,٩٤ ، ١,٥٧ ، ١,٥٥) في مجال تكنولوجيا المعلوماتية، (٤,٥١ ، ٤,٠٧ ، ٣,٥٩) في التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية، (٣,٦٢، ٣,٢٢، ٢,٩٢) في تكنولوجيا البيئة، (٤,٤٥ ، ٣,٢٧، ٢,٧٨) في تكنولوجيا الطاقة والصناعة (١٤,٥٢ ، ١٢,١٣ ، ١٠,٨٣) في الأداء الكلي على الفقرات المشتقة من المنهاج.

جدول رقم ٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة مستويات التحصيل الثلاثة على الاختبار ومجالاته وحسب مصادرها.

مصدر فقرات الاختبار	المجال	مرتفع		متوسط		منخفض	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	تكنولوجيا المعلوماتية	١.٩٤	٠.٢٤	١.٥٧	٠.٥١	١.٥٥	٠.٥٠
	التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية	٤.٥١	١.٢٩	٤.٠٧	١.١٦	٣.٥٩	١.٢٦
مشتقة من المنهاج	البيئة والتلوث البيئي	٣.٦٢	١.٠٢	٣.٢٢	٠.٩٩	٢.٩٢	٠.٩٩
	تكنولوجيا الطاقة والصناعة	٤.٤٥	١.٣٧	٣.٢٧	١.٥٩	٢.٧٨	١.٤٢

تابع جدول رقم ٥.

مصدر فقرات الاختبار	المجال	مرتفع		متوسط		منخفض	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الأداء الكلي على الفقرات المشتقة من المنهاج	١٤.٥٢	٣.٥٩	١٢.١٣	٣.٠٧	١٠.٨٣	٢.٤١
	تكنولوجيا المعلوماتية	٥.٥٨	١.١٤	٣.٧٥	١.٦٣	٣.١٩	١.١٢
	التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية	٥.٤٣	١.٥٠	٤.٣٩	١.٢٦	٣.٩٦	١.١٢
ثقافة عامة من خارج المنهاج	البيئة والتلوث البيئي	٥.٤١	١.٥٤	٤.٢٥	١.٤٤	٣.٦٤	١.٣١
	تكنولوجيا الطاقة والصناعة	٥.٣٤	١.٥٨	٣.٩٢	١.٥٣	٣.٢١	١.٠٩
	الأداء الكلي للفقرات من خارج المنهاج	٢١.٧٦	٥.٠٥	١٦.٣١	٤.٦٢	١٤	٢.٥١
الأداة الكلية	الأداء الكلي على الاختبار الكلي	٣٦.٢٧	٨.٥٥	٢٨.٤٤	٧.٣١	٢٤.٨٣	٤.٠٦

وتشير البيانات جميعها إلى أن متوسطات علامات الطلبة في جميع المجالات تزداد بزيادة مستوى التحصيل الدراسي في مبحث العلوم. وينـدرج الأمر نفسه على الفقرات المشتقة من خارج المنهاج (ثقافة عامة)، حيث كانت المتوسطات الحسابية (٥.٥٨ ، ٣.٧٥، ٣.١٩) في تكنولوجيا المعلوماتية، (٥.٤٣ ، ٤.٣٩ ، ٣.٩٦) في التكنولوجيا الطبية (٥.٤١ ، ٤.٢٥ ، ٣.٦٤) في تكنولوجيا البيئة، (٥.٣٤ ، ٣.٩٢ ، ٣.٢١) في تكنولوجيا الطاقة والصناعة، (٢١.٧٦ ، ١٦.٣١ ، ١٤.٠٠) في الأداء الكلي على فقرات الثقافة العامة.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروقات بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب وفقاً لمستويات تحصيلهم في مبحث العلوم ذات دلالة إحصائية أم لا ، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمقارنة أداء الطلبة وفقاً لمستويات التحصيل في المجالات الأربعة ، وذلك لكل من الفقرات المشتقة من المنهاج ، وفقرات الثقافة العامة ، والجدول رقم ٦ يبين هذه النتائج. بلغت قيم "ف" (٣٩,٨٩، ١٨,١٨ ، ١٦,٥٤ ، ٤٨,٦٩ ، ٤٨,٨٦) على التوالي في مجالات تكنولوجيا المعلوماتية ، التكنولوجيا الطبية ، تكنولوجيا البيئة ، تكنولوجيا الطاقة والصناعة ، والأداء الكلي على الفقرات المشتقة من المنهاج.

وبخصوص الفقرات المشتقة من خارج المنهاج (ثقافة عامة) فقد بلغت قيم "ف" (١٢٧,٧١ ، ٤٥,٥٤ ، ٥٣,٢٦ ، ٧٧,١١، ١١٦,٥٣) على التتابع نفسه في المجالات الأربعة والأداء الكلي على فقرات الثقافة العامة. وتشير النتائج أن جميع قيم "ف" ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وهذا يعني أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلاب في المجالات السابقة يمكن أن تعزى لمستوى التحصيل الدراسي في مبحث العلوم.

واستكمالاً للإجابة على السؤال الثالث ، تم استخدام اختبار نيومان- كولز (Newman-Keuls) للمقارنات البعدية ، ويبين الجدول رقم ٧ هذه النتائج. ويظهر من الجدول بخصوص الفقرات المشتقة من المنهاج ، أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) كانت كما يلي :

- أولاً : في جميع المجالات ، كان أداء الطلبة في مستوى التحصيل المرتفع في مبحث العلوم على فقرات الثقافة التكنولوجية أعلى من أداء الطلبة في مستوى التحصيل المتوسط ، وكذلك في مستوى التحصيل المنخفض.
- ثانياً : في جميع المجالات ما عدا تكنولوجيا المعلوماتية ، كان أداء الطلبة في مستوى التحصيل المتوسط في مبحث العلوم أعلى من أداء الطلبة في مستوى التحصيل المنخفض.

وأما بخصوص الفقرات المشتقة من خارج المنهاج (ثقافة عامة)، فكانت النتائج مماثلة إلى حد كبير مع سابقتها وعلى النحو الآتي:

- أولاً: في جميع المجالات، كان أداء الطلبة في مستوى التحصيل المرتفع في مبحث العلوم على فقرات الثقافة التكنولوجية أعلى من أداء الطلبة في مستوى التحصيل المتوسط، وكذلك في مستوى التحصيل المنخفض.

- ثانياً: في جميع المجالات، كان أداء الطلبة في مستوى التحصيل المتوسط في مبحث العلوم على فقرات الثقافة التكنولوجية أعلى من أداء الطلبة في مستوى التحصيل المنخفض.

جدول رقم ٦. نتائج تحليل التباين الأحادي على فقرات الاختبار حسب مصادرها وفقاً لمستويات التحصيل في العلوم.

مصدر فقرات الاختبار	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالتها الإحصائية
	تكنولوجيا	بين المجموعات	١٤٫١٦	٢	٧٫٠٨	٣٩٫٨٩	٠٫٠٠٠❖
	المعلوماتية	داخل المجموعات	٧٣٫١٤	٤١٢	٠٫١٨		
مشتقة من		الكلي	٨٧٫٣٠	٤١٤			
المنهاج	التكنولوجيا	بين المجموعات	٥٥٫٦٣	٢	٢٧٫٨١	١٨٫١٨	٠٫٠٠٠❖
	الطبية والهندسة	داخل المجموعات	٦٣٠٫٣٥	٤١٢	١٫٥٣		
	الوراثية	الكلي	٦٨٥٫٩٨	٤١٤			
	البيئة والتلوث	بين المجموعات	٣٣٫٠٦	٢	١٦٫٥٣	١٦٫٥٤	٠٫٠٠٠❖
	البيئي	داخل المجموعات	٤١١٫٨٩	٤١٢	١		

تابع جدول رقم ٦.

مصدر فقرات الاختبار	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالتها الإحصائية
		الكلي	٤٤٤.٩٥	٤١٤			
	تكنولوجيا الطاقة والصناعة	بين المجموعات	٢٠٧٨٠	٢	١٠٣.٩٠	٤٨٦٩	❖٠.٠٠٠
		داخل المجموعات	٨٧٩.١٨	٤١٢	٢.١٣		
		الكلي	١٠٨٦٩٨	٤١٤			
	الأداء الكلي على الفقرات المشتقة من المنهاج	بين المجموعات	٩٦٣.٩٥	٢	٤٨١.٩٨	٤٨٨٦	❖٠.٠٠٠
		داخل المجموعات	٤٠٦٤.٤٢	٤١٢	٩.٨٧		
		الكلي	٥٠٢٨٣٧	٤١٤			
ثقافة عامة من خارج المنهاج	تكنولوجيا المعلوماتية	بين المجموعات	٤٤٥.٨٨	٢	٢٢٢.٩٤	١٢٧.٧١	❖٠.٠٠٠
		داخل المجموعات	٧١٩.٢٠	٤١٢	١.٧٥		
		الكلي	١١٦٥.٠٨	٤١٤			
	التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية	بين المجموعات	١٦٠.٩٤	٢	٨٠.٤٧	٤٥.٥٤	❖٠.٠٠٠
		داخل المجموعات	٧٢٧.٩٦	٤١٢	١.٧٧		
		الكلي	٨٨٨.٩٠	٤١٤			
	البيئة والتلوث البيئي	بين المجموعات	٢٢٣.٢٦	٢	١١١.٦٣	٥٣.٢٦	❖٠.٠٠٠
		داخل المجموعات	٨٦٣.٤٨	٤١٢	٢.١٠		
		الكلي	١٠٨٦٧٤	٤١٤			
	تكنولوجيا الطاقة والصناعة	بين المجموعات	٣٢٣.٧٣	٢	١٦١.٨٧	٧٧.١١	❖٠.٠٠٠
		داخل المجموعات	٨٦٤.٨١	٤١٢	٢.١٠		
		الكلي	١١٨٨.٥٤	٤١٤			
	الأداء الكلي على الفقرات من خارج المنهاج	بين المجموعات	٤٤٤٣.١٩	٢	٢٢٢١.٥٩	١١٦.٥٣	❖٠.٠٠٠
		داخل المجموعات	٧٨٥٤.٧١	٤١٢	١٩.٠٦		
		الكلي	١٢٢٩٧.٨٩	٤١٤			
الأداة الكلية	الأداء على الاختبار الكلي	بين المجموعات	٩٥٣٨.٩٠	٢	٤٧٦٩.٤٥	٩٢.٤٢	❖٠.٠٠٠
		داخل المجموعات	٢١٢٦٢.٩٠	٤١٢	٥١.٦١		
		الكلي	٣٠٨٠١.٨٠	٤١٤			

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥).

جـــدول رقم ٧. نتائج اختبار نيومن كولز لإجراء المقارنات البعدية بين متوسطات أداء مجموعات تحصيل الطلبة الثلاثة على فقرات الاختبار حسب مصادرها

مصدر فقرات الاختبار	المجال	المتوسط الحسابي	المتغير	منخفض	متوسط	مرتفع
مشتقة من المنهاج	تكنولوجيا المعلوماتية	١.٥٥	منخفض			
		١.٥٧	متوسط			
		١.٩٤	مرتفع	❖	❖	
	التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية	٣.٥٩	منخفض			
		٤.٠٧	متوسط	❖		
		٤.٥١	مرتفع	❖	❖	
	البيئة والتلوث البيئي	٢.٩٢	منخفض			
		٣.٢٢	متوسط	❖		
		٣.٦٢	مرتفع	❖	❖	
	تكنولوجيا الطاقة والصناعة	٢.٧٨	منخفض			
		٣.٢٧	متوسط	❖		
		٤.٤٥	مرتفع	❖	❖	
	الأداء الكلي على الفقرات المشتقة من المنهاج	١٠.٨٣	منخفض			
		١٢.١٣	متوسط	❖		
		١٤.٥٢	مرتفع	❖	❖	
ثقافة عامة من خارج المنهاج	تكنولوجيا المعلوماتية	٣.١٩	منخفض			
		٣.٧٥	متوسط	❖		
		٥.٥٨	مرتفع	❖	❖	
	التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية	٣.٩٦	منخفض			
		٤.٣٨	متوسط	❖		
		٥.٤٣	مرتفع	❖	❖	
	البيئة والتلوث البيئي	٣.٦٤	منخفض			
		٤.٢٥	متوسط	❖		

تابع جدول رقم ٧.

مصدر فقرات الاختبار	المجال	المتوسط الحسابي	المتغير	منخفض	متوسط	مرتفع
		٥,٤١	مرتفع	❖	❖	
	تكنولوجيا الطاقة	٣,٢١	منخفض			
	والصناعة	٣,٩٢	متوسط	❖		
		٥,٣٤	مرتفع	❖	❖	
	الأداء الكلي على الفقرات	١٤,٠٠	منخفض			
	من خارج المنهاج	١٦,٣١	متوسط	❖		
		٢١,٧٦	مرتفع	❖	❖	
الأداة الكلية	الأداء على الاختبار	٢٤,٨٣	منخفض			
	الكلي	٢٨,٤٤	متوسط	❖		
		٣٦,٢٧	مرتفع	❖	❖	

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

السؤال الرابع

للإجابة على السؤال الرابع: "هل يختلف مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مصدرها (مشتقة من المنهاج،

جدول رقم ٨ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات أداء الطلبة على فقرات الاختبار حسب مصدرها (مشتقة من المنهاج، ثقافة عامة من خارج المنهاج)

مصدر فقرات الأداة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالتها الإحصائية
مشتقة من المنهاج.	٤١٥	٠,٨٠	٠,٢٠	١١,٢٧	٠,٠٠٠❖
ثقافة عامة من خارج المنهاج.	٤١٥	٠,٧٤	٠,٢٣		

❖ ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

ثقافة عامة)؟" فقد تم استخدام اختبار "ت" للفرق بين متوسطي أداء الطلبة على فقرات الثقافة التكنولوجية وفقاً لمصدرها. والجدول رقم ٨ يبين هذه النتائج.

يلاحظ من الجدول ٨ أن المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على فقرات الاختبار وفقاً لمصدرها (مشتقة من المنهاج، ثقافة عامة) كانت (٠،٨٠ ، ٠،٧٤) على التوالي، وبانحرافات معيارية (٠،٢٠ ، ٠،٢٣) وبالترتيب نفسه. وكانت قيمة "ت" (١١،٢٧)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠،٠٥). وهذا يعني أن آراء الطلبة على فقرات الثقافة التكنولوجية المشتقة من المنهاج أعلى من أداء الطلبة على فقرات الثقافة التكنولوجية العامة (من خارج المنهاج).

مناقشة النتائج والمقترحات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

كانت النسبة المئوية لأداء الطلبة على اختبار الثقافة التكنولوجية (٧٦،٥٪) وهذه النسبة أعلى من نسبة النجاح المقبولة (٥٠٪)، وتشير هذه النسبة إلى أن مستوى الثقافة التكنولوجية عند طلبة الصف العاشر الأساسي جيد. وهذه النتيجة جاءت مغايرة لما ورد في مجمل الدراسات السابقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من جانبين: يتمثل الجانب الأول بمناهج العلوم التي تشهد تطوراً مستمراً ومسايراً للتقدّم العلمي والتكنولوجي، حيث احتلت فقرات الثقافة التكنولوجية المشتقة من المنهاج ما نسبته (٤٠٪)، وكانت نسبة أداء الطلبة عليها (٧٩،٦٪)، وقد يكون هذا مؤشراً على أن محتوى مناهج العلوم من المعلومات والمعارف العلمية، والثقافة التكنولوجية قد تم تغطيتها بشكل جيد. أما الجانب الثاني فيتعلق بالسياسة التربوية، حيث يتأهل الطلبة في نهاية المرحلة الأساسية لدخول فروع التعليم المختلفة (علمي، أدبي، مهني بفروعه المختلفة... الخ). على أسس تنافسية وفقاً لمعدلات التحصيل المدرسي، وهذا يدعو الطلاب لبذل جهد واهتمام متزايد

للإسهام في النشاطات المصاحبة للمنهاج للحصول على معدلات مرتفعة وخصوصاً في مبحث العلوم. وتشكّل الفقرات المشتقة من خارج المنهاج ما نسبته (٦٠٪) من فقرات الاختبار، وكانت نسبة أداء الطلبة عليها (٧٤,٤٪)، وهي قريبة من النسبة الإجمالية (٧٦,٥٪).

وفيما يتعلق بأداء الطلبة على المجالات الأربعة المكونة لاختبار الثقافة التكنولوجية، فقد احتلت التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية المرتبة الأولى (٨٠,١٪) وجاءت تكنولوجيا البيئة في المرتبة الثانية (٧٨,٥٪)، وجاءت تكنولوجيا المعلوماتية (٧٥,٥٪) في المرتبة الثالثة، وأخيراً، تكنولوجيا الطاقة والصناعة في المرتبة الأخيرة (٧٢,٣٪). ويمكن تفسير ذلك أن وسائل الإعلام المختلفة، تسهم في عملية التوعية والتثقيف الصحي والبيئي. إضافة إلى ذلك فإن منهاج مبحث البيولوجيا له صلة وثيقة بمجال التكنولوجيا الطبية والهندسة الوراثية. أما بخصوص تكنولوجيا المعلوماتية، فقد يعزى ذلك إلى قلة إمكانات المدارس والطلاب في توفير أجهزة الحواسيب، وخطوط الإنترنت في لواء بني كنانة بصورة كافية وللجميع.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كان المتوسط الحسابي لأداء الطلبة الذكور (٢٩,٠٠) وللإناث (٣١,٩٦)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من جانبين. الجانب الأول، له صلة بعامل الوقت الذي يقضيه كل من الذكور والإناث في المنزل، حيث تقضي الإناث معظم أوقاتهن داخل المنزل، مما يدفعهن إلى القراءة والمطالعة ومشاهدة البرامج الثقافية أكثر من الذكور. والجانب الثاني له صلة باهتمامات الذكور في هذه المرحلة العمرية، حيث تصبح اهتمامات الذكور بالأنشطة البدنية كالرياضة أكثر منها في الأنشطة الثقافية.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أظهرت النتائج بصورة إجمالية أن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة ذوي التحصيل المرتفع على الاختبار الكلي كان (٣٦.٢٧). ولذوي التحصيل المتوسط (٢٨.٤٤) ولذوي التحصيل المنخفض (٢٤.٨٣). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الجدية والاهتمام التي يبديها الطلبة ذوو التحصيل المرتفع والمتوسط أكثر من تلك التي يبديها الطلبة ذوو التحصيل المنخفض. وهناك سبب آخر، هو أن جزءاً من هذه العناصر الثقافية مشتق من المنهاج المدرسي. وأخيراً، قد يعزى ذلك إلى أن اهتمامات الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط بالثقافة العامة، أكثر من اهتمامات الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

كان المتوسط الحسابي لآراء الطلبة على الفقرات المشتقة من المنهاج (٠.٨٠) بينما كان على الفقرات المشتقة من خارج المنهاج (٠.٧٤). تبدو هذه النتيجة منطقية، وهي أن اهتمام الطلبة بالمبحث المقرر أكثر من اهتماماتهم بالثقافة العامة بالرغم من اهتمام وإسهام وسائل الإعلام المختلفة بعناصر الثقافة العامة، وذلك بدافع زيادة التحصيل المدرسي الذي يعتبر الهم الأول عند الطلبة في هذه المرحلة العمرية من التعليم الأساسي.

خامساً: المقترحات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يقترح الباحثان ما يلي:

١ - إجراء مزيد من الدراسات لتشمل عينات تمثل جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن.

٢ - إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث في متغيرات أخرى تتعلق بالأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.

٣ - إجراء دراسات أخرى مماثلة على صفوف أخرى غير الصف العاشر الأساسي.

٤ - زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم ممثلة بواضعي المناهج والمعلمين بالجوانب المعرفية للثقافة التكنولوجية وخصوصاً التطبيقية منها.

٥ - أن تعمل المدارس من خلال الأنشطة المدرسية على زيادة الاهتمام والوعي بالثقافة التكنولوجية بطريقة تلبي احتياجات الطلبة الذكور والإناث على حد سواء.

المراجـــــع

[١] كاظم، أحمد ؛زكي، سعد. *تدريس العلوم*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٧م.

[٢] بوجودة، صوما ،الأيوبي، زلفا. *الاتجاهات الجديدة والإستراتيجيات المتعلقة بتعليم العلوم*. الرياض: مكتب التربية العربي، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية، وثيقة مرجعية، ١٩٩٨م.

[٣] بكر، حافظ. قياس مستوى التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع. *رسالة ماجستير غير منشورة*، إربد: جامعة اليرموك، ١٩٨٩م.

[٤] رواشدة، إبراهيم. "ملامح تطورية في مناهج علوم العاشر في الأردن حسب تقدير الطلبة." *البصائر*، ٢ (١)، (١٩٩٨)، ص١٤١-١٧٣.

[٥] Fleming, R. " Literacy To a Technological Age." *Science Education,* 71(2), (1989,)163-186.

[٦] فضيل، عبد القادر. *تجارب واتجاهات الدول العربية في إدخال العمل اليدوي والتربية التكنولوجية في مرحلة التعليم الأساسي*. المنظمة العربية للثقافة والعلوم. إدارة التربية/ قسم البحوث والتدريب، ١٩٩٣م.

[٧] Hurd, P. "Scientific Literacy: New Mind for Changing World". *Science Education,* 82 (3),(1998) 407-416.

[٨] Kohl-Kay.(2000). Technological Literacy. Internet Document: www.edserv.sasknet.sk.ca/docs/policy/cds.

[٩] George, Bugliarello.. "Reflections on Technological Literacy". *Bulletin of Science Technology and Society.* 20(2),(2000) 83-89. (EBSCO online Citations).

[١٠] زيتون، عايش. *أساليب تدريس العلوم*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٤م.

[١١] خوري، أنطوان." التعليم العلمي والتكنولوجي والتنمية الوطنية". *التربية الجديدة*، ع (٢٦)، (١٩٨٢م) ص١٤٠ -١٦٠.

[١٢] دماطي، خالد. "تكنولوجيا المعلومات." *جريدة الرأي*، (٢٠٠٠، ٤ أيلول) ص١٧.

[١٣] التربية والتعليم في الدول العربية. *مؤتمر بعنوان تجديد التربية وتحقيق ديمقراطية التعليم في الدول العربية*. – الأردن: التربية الجديدة، (٤٠) + (٤١)، (١٩٨٧)، ص٥٥ -٦٥.

[١٤] العثامنة، فيصل. "قياس مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية". *رسالة ماجستير غير منشورة*، ، إربد : جامعة اليرموك، (١٩٩٠م).

[١٥] الحصين، عبد الله. "مستوى فهم طالبات كلية البنات بالمملكة العربية السعودية للمظاهر الاجتماعية للعلم والتقنية. "*مجلة مركز البحوث التربوية*. جامعة قطر، ع (٦)، (١٩٩٤م) ص٥٧-٩٠.

[١٦] المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم. *منهاج العلوم وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي*، الأردن، ١٩٩١م.

[١٧] Bowyer, J. *Scientific and Technological Literacy: Education for Change*. Special Study for the World Conference On Education For All. (ERIC reproduction service ED 344758),(1990).

[١٨] Holbrook, J. and Rannikmae, M. *Creating Exemplary Teaching Materials to Enhance Scientific and Technological Literacy*. Science Education International, 7(4), 3-7 (ERIC reproduction Service EJ 538329),1996.

[١٩] Parkinson, E. Science, Technology And The National Curriculum Opportunities For England And Walese: Lost Opportunities For Scientific And Technological Literacy. "*Science Education International*, 10(1), (1999). 11-16(ERIC reproduction Service E J 588560).

[٢٠] Zuzovsky, Ruth. "Assessing Scientific and Technological Literacy Among Sixth Graders in *Israel. Studies in Educational Evaluation*, 23(3), (1997). 231-561 (ERIC reproduction Service EJ 553125).

[٢١] Bryan, Joyce Bethea. "Technological Literacy Assessment in Secondary Schools Through Portfolio Development." *Dissertation Abstracts International*, 59, (1999). 2455-A.

[٢٢] الجوابرة، زياد. " تطوير مقياسين أحدهما للثقافة الحاسوبية والثاني لاتجاهات طلبة الصف العاشر نحو تعلم الحاسوب." *رسالة ماجستير غير منشورة*، ، إربد: جامعة اليرموك، ١٩٩٨م.

[٢٣] الخصاونة، منيب. الثقافة الحاسوبية لدى طلبة الصف العاشر في مدارس مديرية تربية اربد الثانية ومدى انعكاسها على اتجاهاتهم نحو الحاسوب. "*رسالة ماجستير غير منشورة*، إربد: جامعة اليرموك، ١٩٩٨م.

[٢٤] حسين، مراد "مستوى الثقافة البيولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن". *رسالة ماجستير غير منشورة*، اربد جامعة اليرموك، ١٩٩٥م.

[٢٥] حمام، فريال. "مستوى الثقافة الصحية لدى طالبات الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهن الصحية

في منطقة عمان". *رسالة ماجستير غير منشورة*، إربد : جامعة اليرموك، ١٩٩٦م.

[٢٦] التوبي، عبد الله. المعلومات البيئية ومصادرها لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في سلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد. الأردن.

[٢٧] النجار، نبيل. (١٩٨٩). "تطوير وصدق مقياس لقياس الثقافة الحاسوبية عند طلبة كلية العلوم في جامعة اليرموك". *رسالة ماجستير غير منشورة*، إربد: جامعة اليرموك .

[٢٨] النهاري، عبد الباقي. (١٩٩٧). المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء ومصادر اكتسابهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد. الأردن.

[٢٩] amsey, Steven A. ; Vedder – Charles V. *Improving Student Drafting Knowledge and Skills Through The Use of Technology*. Masters Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight (ERIC reproduction Service ED 433462)(1999).

[٣٠] المساعيد، تركي. أثر نموذج تعليمي بمنحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في إكساب طلبة الصف العاشر الأساسي ثقافة علمية تكنولوجية." *رسالة ماجستير غير منشورة*، إربد : جامعة اليرموك، ٢٠٠٠م.

ملحق رقم (١)

اختبار الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد في الأردن

أخي الطالب/ أختي الطالبة

بين يديك مقياس للثقافة التكنولوجية لطلبة الصف العاشر الأساسي، يتكون من جزأين: الأول ويشمل بيانات شخصية، والثاني عبارة عن اختبار يتألف من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، حيث يوجد لكل فقرة أربعة بدائل ثلاثة منها خطأ وبديل واحد صحيح. والمطلوب منك وضع إشارة (×) لكل فقرة تحت رمز الإجابة الصحيحة في نموذج الإجابة المرفق.

إن هذا الاختبار لغايات البحث العلمي فقط، وليس له علاقة بنتائجك الدراسية، لذا أرجو الإجابة بموضوعية وأمانة وتعبئة جميع البيانات والمعلومات المطلوبة وستعامل البيانات المستخلصة منه بمنتهى السرية.

مع الشكر والتقدير لاهتمامك وتعاونك

الباحثان

الجزء الأول: بيانات شخصية

- الاسم: ....

- المدرسة : ....
- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى
- العلامة التي حصلت عليها في الفصل الأول في مادة العلوم ....

الجـــزء الثانـــي: الاختبار

أولاً: تكنولوجيـــا المعلوماتيـــة

١. تعتبر لوحة المفاتيح في جهاز الحاسوب وحدة :

أ. إدخال البيانات ب. إخراج المعلومات

ج. حفظ المعلومات د. معالجة البيانات

٢. تستخدم قواعد البيانات في :

أ. إجراء العمليات الحسابية بسرعة ودقة. ب. تخزين البيانات واسترجاعها بسرعة.

ج. إعداد صفحات مرتبة ومنسقة. د. تمثيل المعلومات بيانياً.

٣. من المواقع التي يتم التعامل معها بكثرة في شبكة الإنترنت :

أ. Yahoo ب. Home Page

ج. Microsoft د. جميع ما ذكر

٤. حساب مقادير جرعات الأطفال بوساطة الحاسوب من التطبيقات :

أ. الطبية ب. الكيميائية

ج. الفيزيائية د. الصيدلانية

٥. أفضل وصف لنظام الحاسوب هو :

أ. عمليات ، مخرجات ، برمجة ب. برمجة ، مدخلات ، مخرجات

ج. مدخلات ، عمليات ، مخرجات د. مدخلات ، مخرجات ، عمليات

٦. يحتل الحاسوب أهمية كبيرة في المصانع الحديثة من خلال استخدامه في النواحي :

أ. الادارية والصناعية ب. الطبية

ج. التعليمية د. الجمالية للمصنع

٧. يتم حفظ عناوين الصفحات المفضلة في الإنترنت ضمن قائمة :

أ. Edit
ب. View
ج. Favorites
د. File

٨. عندما تتحدث عبر الهاتف فإن نبرات صوتك تعمل على:
أ. اهتزاز الغشاء المعدني وتغيير شدة التيار الكهربائي
ب. زيادة شدة التيار الكهربائي
ج. إحداث اهتزازات في الغشاء المعدني فقط
د. تثبيت شدة التيار الكهربائي

ثانيـــاً: التكنولوجيـــا الطبيـــة والهندسة الوراثية

٩. لمنع الإصابة بمرض الكساح عند الأطفال ينصح بإعطائهم أغذية تحتوي على فيتامين:
أ. (A)
ب. B12
ج. (C)
د. (D)

١٠. يستخدم الشخص المصاب بطول النظر:
أ.مرآة محدبة
ب. مرآة مقعرة
ج. عدسة محدبة
د. عدسة مقعرة

١١. يصاب الإنسان عندما يتعرض إلى الأشعة فوق البنفسجية بدرجة كبيرة بـ:
أ. سرطان الدم
ب. سرطان الجلد
ج. سرطان الرئة
د. سرطان الفم

١٢. يعود مرض عمى الألوان عند الإنسان بالدرجة الأولى إلى:
أ. عوامل بيئية
ب. عوامل وراثية
ج. زيادة فيتامين (أ)
د. نقصان فيتامين (أ)

١٣. قبل استخدام الغذاء المحفوظ كطعام يجب التأكد من:
أ. تاريخ انتهاء صلاحية الغذاء المحفوظ
ب. كمية الغذاء المحفوظ
ج. ثمن الغذاء المحفوظ
د. المظهر الجمالي للوعاء الحافظ

١٤. يؤدي نقص اليود عن نسبة معينة في غذاء الإنسان إلى:
أ. تقلص العضلات
ب. تضخم الغدة الدرقية
ج. تضخم الغدة الكظرية
د. اضطرابات معوية

١٥. الجراحة الترميمية تعني جراحة:

أ. القلب والشرايين
ب. الكبد والبنكرياس
ج. الكلي والمثانة البولية
د. تركيب الأطراف والمفاصل الصناعية

١٦. من أكثر أمراض العصر انتشاراً:

أ. التيفوئيد
ب. الكوليرا
ج. الإيدز
د. الزهري

١٧. من التطورات العلمية الحديثة لمعالجة بعض حالات العقم:

أ. أطفال الأنابيب
ب. تنظير الرحم
ج. عمل صورة أشعة للرحم وقناة فالوب
د. تأجير الرحم

١٨. استخدام الهندسة الوراثية في أغراض الحرب البيولوجية يعمل على:

أ. توفر اللقاحات بكميات كبيرة
ب. نشر الأمراض الخبيثة
ج. إعداد مزارع جرثومية مرضية خطيرة للاستعمال
د. إضعاف المناعة ضد الأمراض

١٩. من المجالات التطبيقية في علم الوراثة تحسين:

أ. الثروة النباتية
ب. الثروة الحيوانية
ج. الصفات المرغوب فيها عند الإنسان
د. جميع ما ذكر

ثالثاً: البيئــة والتلــوث البيئــي

٢٠. الغاز الذي يُستخدم لإطفاء الحرائق هو:

أ. الهيدروجين
ب. الأوكسجين
ج. ثاني أكسيد الكربون
د. الهليوم

٢١. يحدث تلوث البيئة بفعل:

أ. غازات المصانع
ب. الضوضاء
ج. المفاعلات الذرية
د. جميع ما ذكر

٢٢. الدفيئة (البيت الزجاجي) من المشكلات البيئية العالمية حيث تعمل على:

أ. زيادة نسبة الأكسجين في الجو
ب. زيادة نسبة Co_2 في الجو

ج. نقصان نسبة Co في الجو		د. نقصان نسبة Co_2 في الجو

٢٣. أي الآتي يستخدم للقضاء على الحشرات والآفات الضارة بطريقة آمنة بيئياً:

أ. المكافحة الحيوية		ب. الرش بالمبيدات الحشرية

ج. التدخين الحراري		د. المكافحة بالأشعة

٢٤. يتعرض الناس في المنازل لحوادث اختناق في فصل الشتاء عند استخدام مدفأة الكاز بسبب زيادة نسبة غاز:

أ. الأوكسجين		ب. أول أكسيد الكربون

ج. ثاني أكسيد الكبريت		د. الهيدروجين

٢٥. أسلم الطرق للحد من الآثار السلبية للنفايات الصناعية:

أ. دفنها في الأعماق		ب. حرقها

ج. إعادة تصنيعها		د. إبقاؤها على سطح الأرض

٢٦. للتخلص من بعض المخلفات الصلبة كإطارات السيارات التالفة فإنه يجب:

أ. حرقها والاستفادة من الأسلاك المعدنية الموجودة فيها

ب. رميها في الأودية والمواقع البعيدة عن مناطق السكن

ج. استخدامها كسياج أو مناظر بأشكال مختلفة

د. دفنها في باطن الأرض على أعماق بعيدة

٢٧. إن لاحظت أن سخان الماء الكهربائي في منزلك قد أصبح يحتاج لمدة زمنية أكثر لتسخين الماء بعد استعماله فترة من الزمن فإنك تعالج المشكلة بـ:

أ. شراء سخان كهربائي جديد		ب. تقليل عدد المرات الأسبوعية لاستخدامه

ج. تزويده بطاقة كهربائية أكثر		د. تحديد الخلل في السخان وإصلاحه

٢٨. لتقليل نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون في الجو نلجأ لـ:

أ. التشجير وزراعة الغابات

ب. استخدام محركات ذات كفاءة عالية في حرق الوقود

ج. تركيب مرشحات خاصة لعوادم السيارات

د. استخدام بعض المواد الكيميائية

٢٩. لمعالجة ظاهرة التصحر يُنصح باللجوء إلى:

أ. تزويد المناطق الصحراوية بالمياه
ب. بناء المساكن والبيوت في الصحراء
ج. تطوير سلالات من النباتات مقاومة للجفاف
د. زراعة الأشجار المثمرة في المناطق الصحراوية

رابعاً: تكنولوجيا الطاقة والصناعة

٣٠. يُحضر الصابون من تفاعل:

أ. دهن نباتي أو حيواني مع محلول قلوي
ب. دهن نباتي أو حيواني مع الملح والماء
ج. هيدروكسيد الكالسيوم مع الماء
د. مادة دهنية مع حمض مخفف

٣١. أي مما يلي هو مبلمر صناعي:

أ. الزجاج
ب. حرير دودة القز
ج. البلاستيك
د. النشا

٣٢. تعتمد صناعة الورق على مادة أساسية هي:

أ. النشا
ب. الخشب
ج. الجلايكوجين
د. أوراق الشجر

٣٣. يمكن استخلاص مواد بروتينية صناعية عن طريق المعالجة الكيميائية لـ:

أ. الأحماض والقواعد المعدنية
ب. أشجار الصنوبر
ج. الأخشاب
د. فول الصويا

٣٤. يفضل ارتداء الملابس البيضاء صيفاً والسوداء شتاءً لأن اللون:

أ. الأبيض يحد من تسرب البرودة من الجسم
ب. الأسود يمنع تسرب الحرارة من الجسم
ج. الأبيض يعكس الحرارة بينما يمتصها اللون الأسود
د. الأسود يعطي من يلبسه شعوراً بالراحة

٣٥. تُستخدم الألياف الضوئية في مجالات مختلفة مثل:

أ. المواصلات والزراعة
ب. الطب والاتصالات
ج. الزراعة ونسج الأقمشة
د. جميع ما ذكر

٣٦. طبيب عيون لديه غرفة لفحص عيون المرضى صغيرة الأبعاد (١م× ١م) وهو يحتاج إلى غرفة طولها ٢م، فماذا يستخدم:

أ. مرآة مستوية ب. مرآة محدبة

ج. مرآه مقعرة د. عدسة مقعرة

٣٧. يمكن استخدام الطاقة النووية في:

أ. أبحاث الطب والزراعة ب. تحلية مياه البحر

ج. صناعة القنابل النووية د. جميع ما ذكر

٣٨. يستفاد من عملية تحويل الطاقة من شكل لآخر في:

أ. معالجة بعض الأمراض المستعصية ب. صناعة أجهزة مفيدة في حياتنا

ج. العمليات الجراحية د. جميع ما ذكر

٣٩. يستخدم الكحول الناتج من تخمر سكر القصب في:

أ. محركات السيارات كوقود بدلاً من البنزين

ب. إنتاج أنواع من المضادات الحيوية

ج. تكثير المحاصيل الزراعية

د. إنتاج الهرمونات الخاصة بالإنسان

٤٠. تستخدم تكنولوجيا الطاقة الشمسية حالياً في:

أ. توفير المياه الساخنة والتدفئة ب. توليد الكهرباء

ج. تشغيل الأجهزة الحاسبة الإلكترونية د. جميع ما ذكر

The Cognitive Aspect of the Technological Literacy for the Basic Tenth Graders in Irbid District in Jordan

DR. GHAZI DAIFFALLAH RAWAQA
Associate Professor
College of Education –Yarmouk University

Suha Ahmed Issa Mehaidat-M.A.
Bani Kananah Directorate of Education, Irbid-Jordan

ABSTRACT . is study aimed at recognizing the level of the cognitive aspect of the technological literacy (TL) for the basic tenth graders (BTG) by answering the following questions:
1.What is the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG?
2.Does the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG differ according to sex difference (males , females)?
3.Does the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG differ according to the difference in the level of achievement (above average, average, below average)?
4.Does the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG differ according to the difference of its source (derived from curriculum, general literacy out of curriculum)?

To answer these questions an achievement test was constructed to include (40) multiple-choice items. These items were distributed on four aspects as follows: information technology (8 items), medical and genetic engineering (11 items), environment and environmental pollution (10 items), and energy and industrial technology (11 items).
Validity was confirmed by a jury committee, and the Kuder- Richardson-20 formula was used to Compute the reliability, which was (0.88). A sample of (415) students (boys and girls) who were cluster randomly selected from the tenth graders in the schools of Bani Kananah Directorate of Education in Irbid District.
The results of the study showed that the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG was average, and there was significant difference ($\alpha \leq 0.05$) in the level of the cognitive aspect of the TL according to the sex factor, and in favor of the girls. Also, results showed significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the level of the cognitive aspect according to the level of achievement and in favor of the above average students. In addition, results showed significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the level of the cognitive aspect of the TL for the BTG according to the derived items from curriculum.
According to the findings of the research, the study recommended that the Ministry of Education and the curriculum authors should take into consideration the cognitive aspects of the TL and give them more importance when preparing the curriculum. The study also recommended that more research is to be carried out on samples in different Directorates of Education, and on different grades other than the tenth graders. Moreover, other factors related to the social and environmental aspects can be added to the research. In addition, it is recommended that schools should give more attention to activities that deal with the TL in an attractive way for students and particularly for boys.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٩٩ -٢٤٧ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

دراسة تحليلية لحقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن

عماد توفيق السعدي

أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٤/١/٨هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٤/٢٥هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى حقوق الطفل، وما إذا كانت أسئلة الاستيعاب المطروحة في تلك الكتب تركز على حقوق الطفل، وفيما إذا عبرت الصور التعليمية الواردة في هذه الكتب عن حقوق الطفل. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت قائمة بحقوق الطفل تتكون من (٣٥) حقاً من حقوق الطفل، موزعة على ثلاثة مجالات، هي: البقاء، والحماية، والنمو. وقد حللت كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء هذه القائمة.

أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى نسبة لتضمين حقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأولى كانت للحقوق في مجال النمو، أما أقلها فكان للحقوق في مجال الحماية. أما أسئلة الاستيعاب التي تتعلق بحقوق الطفل فكانت نسبتها متدنية للغاية. وفيما يتعلق بالصور التعليمية فقد عبرت العديد من الصور عن حق من حقوق الطفل وبنسبة جيدة. وقد خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات.

مقدمة الدراسة وأدبها

تمثل اللغة أداة الإنسان للتفاهم مع غيره من أفراد المجتمع والتواصل معهم في المواقف الحياتية المختلفة؛ فبوساطتها ينقل أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين، وبها يعبر عن

حاجاته، وعن طريقها يتعرف إلى أفكار غيره ويصبح التفاعل معهم أمراً ممكناً؛ فاللغة هي وسيلة الفهم والإفهام بين أفراد المجتمع. واللغة أداة مُهمة من أدوات التعلم والتعليم، وعليها يعوّل في تعليم التلاميذ المواد الدراسية في مراحل التعليم جميعها. وهي أداة من أدوات التفكير؛ إذ إن الإنسان يفكر بلغة معينة ويتمثل ذلك في نتاج التفكير الذي يكون في صورة تراكيب ملفوظة، أو مكتوبة، ومن دونها يعسر على المرء التعبير عن أفكاره أو عما يشاهده أو يحس به [١، ص ٧].

ونظراً للوظائف المتعددة التي تؤديها اللغة اجتماعياً وثقافياً وفكرياً ونفسياً وجمالياً، عُني الأردن بتدريسها من مرحلة ما قبل المدرسة، وأعطيت مناهجها اهتماماً كافياً من تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم وتطوير، وعُدلت تلك المناهج غير مرة، وبخاصة في سني الدراسة الأولى من المرحلة الأساسية؛ وذلك لما لسنوات الدراسة المبكرة من أثر جوهري في سلوك الطلبة وما سيكون عليه حالهم في سن الرشد. وقد مُيزت اللغة العربية في المدرسة الأردنية بمنحها تسع حصص أسبوعية من البرنامج الدراسي للصفوف الثلاثة الأولى، وهو ما يعادل (٣٥٪) من البرنامج، خلافاً لأي مادة دراسية أخرى.

ولأن اللغة العربية هي الموضوع المحور (Core Subject) لجميع المواد الدراسية التي تقدمها المدرسة للطلبة، فقد عدت الأكثر أهمية في تحقيق الأهداف التربوية العامة في مجالاتها الثلاثة: المعرفية، والانفعالية، والمهارية؛ ففنون اللغة العربية على اختلاف أشكالها، تمكن واضعي المناهج من تنمية معلومات الطلبة وتطوير اتجاهاتهم وترسيخ قيمهم وتشكيل سلوكهم على نحو متوازن؛ ليكونوا فاعلين في مجتمعهم، قادرين على تحمل مسؤولياتهم المستقبلية، واعين لحقوقهم، قائمين بواجباتهم.

يشير محافظة [٢، ص ٩٥] إلى أن هدف إيجاد الفرد المسؤول لا يتحقق إلا من خلال التربية على حقوق الإنسان، ونادى بمعايشة تلك الحقوق في سن مبكرة وممارستها

يومياً بحيث ينشأ الطفل واعياً لمسؤولياته وواجباته في البيت والمدرسة والمجتمع. ورأى أنه من الضروري إدخال موضوع حقوق الإنسان في المقررات والمواد الدراسية.

ويتفق هيكل [٣، ص ٢٨] مع ما يراه محافظة في أن إيمان الدولة بالديمقراطية وحقوق الإنسان وحرياته الأساسية ووضع قوانين خاصة بها، ليس بذي جدوى ما لم يع كل فرد حقوقه ويمارسها في سلوكه اليومي، ولا بد أن تكون التربية هي الوسيلة لتحقيق ذلك، والتربية، كما يذكران، ما زالت تشكو من التخلف في مجال حقوق الإنسان وتحتاج إلى إعادة نظر. ولاتخاذ خطوات إيجابية نحو ذلك، دعا هيكل إلى إدماج حقوق الإنسان في المناهج الدراسية بعد مراجعة شاملة للمناهج الحالية. وقد اقترح اللغة العربية مادةً من المواد الدراسية التي تلائم عملية الدمج هذه بحيث ينظم المنهج على شكل موضوعات في القراءة والنصوص وغيرها. وقد أيد السايحُ [٤، ص ١٥٢] هيكل في اعتبار اللغة العربية من المواد التي تعد طبيعتها ومضموناتها وأهدافها قادرة على استقبال مواضيع تتعلق بحقوق المتعلم الأساسية.

أما البخاري [٥، ص ١١٠] فقد أشار إلى ضرورة إدماج التربية على حقوق الإنسان في المناهج الدراسية جميعها ـ حتى وإن كانت هناك مواد حاملة لمضامين حقوق الإنسان أكثر من غيرها ـ سواء أكان ذلك من خلال الموضوعات التي تتناولها أم الأهداف التي تخدمها. وقد عَدَّ البخاري اللغات من المواد الحاملة صراحة لمحاور حقوق الإنسان، وأيده في ذلك محافظة [٢] حين دعا إلى البدء بتدريس التربية على حقوق الإنسان من صفوف التعليم الأساسي الأولى، وهو ما رآه كوتكدجيان [٦، ص ٢٥] أيضاً حين أشار إلى أن التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية لن تؤتي أكلها ما لم تشتمل على كل المستويات التعليمية بدءاً من رياض الأطفال.

وقد تمثل الاهتمام العالمي بحقوق الأطفال بتضمينها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام (١٩٤٨)؛ فقد أشارت المادة (٢٥) من الإعلان إلى ضرورة إيلاء الطفولة الرعاية والاهتمام الكافيين، وهي بذلك تنسجم مع إعلان جينيف (Geneva Declaration) لحقوق الطفل الذي اعتمدته عصبة الأمم عام ١٩٢٤م [٧، ص ٢٧٦]. ثم تجلى هذا الاهتمام بإعلان رسمي عام ١٩٥٩م يتكون من عشرة مبادئ لحقوق الطفل، وأعلنت "سنة الطفل الدولية" عام ١٩٧٩م. وفي العام ١٩٨٩م أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل (The Convention on the rights of the Child)، وتعد هذه الاتفاقية أداة مُهمة تغطي حقوق الطفل وتحميها؛ إذ "هدفت إلى تكثيف الجهود العالمية لتحقيق تحسين مستمر لحالة الأطفال في جميع أرجاء العالم، وللنهوض بهم وبتعليمهم وبحالتهم الصحية، وضمان أمنهم وسلامتهم وتمتعهم الكامل بجميع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية" [٨، ص ١٠٣]. وبعقد قمة الأرض للأطفال عام ١٩٩٠م وصل الاهتمام بالطفولة إلى أعلى مستوياته، وتوّج بمصادقة العالم أجمع على اتفاقية حقوق الطفل - باستثناء الولايات المتحدة والصومال- عام ١٩٩٥م؛ فأخذت الاتفاقية سمة القانون الدولي، وأصبح للأطفال مرجعية تحميهم وتحفظ حقوقهم التي لا يجوز اختراقها [٩، ص ٥٨].

ومع تعدد المرجعيات التي حاولت أن تدفع باتجاه تبني مبادئ أو قوانين أو إعلانات أو توصيات أو مواثيق لحقوق الطفل، وتباين وجهات النظر الفلسفية والقانونية والتربوية المتعلقة بتلك الحقوق، في ظروف يشيع فيها التمييز وإعلاء جنس على آخر وقضم حقوق الأطفال؛ تأتي التشريعات السماوية لترسي قواعد ثابتة، ذات رؤية شمولية دقيقة. إذ أكدت الرسالات السماوية جميعها على مبادئ العدل والمساواة والمحبة والتسامح والسلام، وضَمِنت لكلٍ حقوقه وحددت له واجباته وهذبت سلوكه بلا إفراط

أو تفريط. فقد عني الإسلام بالطفل حال ولادته؛ إذ كفل له حقه بالحياة وبالتسمية وبالحماية وبالرعاية وبالنمو، قال تعالى: ﴿ وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ﴾ (البقرة،الآية ٢٣٣)، وقال تعالى: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِىٓ أَوْلَٰدِكُمْ ﴾ (النساء، ١١)، وقال أيضاً: ﴿ وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَوْلَٰدَكُمْ ﴾ (الإسراء، الآية ٣١). وحث عليه الصلاة والسلام على رعاية الأولاد والاهتمام بهم حين قال: "أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم" رواه ابن ماجة. وقد أكد السايح [٤ ، ص ١٥٣] أن الإسلام كان سباقاً إلى توضيح حقوق الطفل والحث على احترامها، كما أنه أعطاها بعداً أعمق.

أما على المستوى العربي، فقد عقد ميثاق حقوق الطفل العربي، الذي يعد مؤشراً لبدء الاهتمام الرسمي بحقوق الطفل في البلدان العربية التي تكون منظومة موحدة في إطار جامعة الدول العربية. وقد أكد الميثاق في مبادئه على اعتبار مصلحة الطفل ذات أولوية في كل الأحوال [١٠ ، ص ٥]. وقد أوصت الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية المنعقدة في تونس عام ١٩٩٣م بإدماج مادة حقوق الإنسان ضمن البرامج التعليمية في كافة مستويات الدراسة بدءاً من مراحل الطفولة المبكرة، ودعت الندوة إلى تطوير المناهج التربوية واستعمال الوسائل التعليمية الحديثة، وتبني طرقا فاعلة في تدريس حقوق الإنسان. وحثت الندوة الدولَ العربية على إعادة النظر في الكتب والمناهج الدراسية وتنقيتها دوريًا نصًا وصورةً من كل ما يتعارض مع المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان بما يعزز قيم التسامح والمساواة ونبذ التطرف بكل أشكاله [١١ ، ص ٢١٣]. وفي ورقته المقدمة للندوة دعا ابن رمضان [١٢ ، ص ٧١] المؤسسات التربوية إلى توعية الأطفال بحقوقهم وتنشئتهم على احترام الآخرين وذلك بنبذ العنف ومقاومة كافة أشكال التفرقة والتمييز. واتفق معه سمور [١٣ ، ص ١٠٥] في إشارته إلى إمكانية البدء بتدريس موضوعات تتصل بحقوق الإنسان منذ اليوم الأول في الدراسة، فهو يرى أن أفضل

مدخل لتدريسها هو البدء بما يخبره الطفل من حقوق في البيت، والمدرسة، والمجتمع المحلي.

يعد تضمين حقوق الطفل في المناهج الدراسية أمرًا أساسيًا لتربية الأطفال على المواطنة والمشاركة المسؤولة، وفهم الذات، علاوة على تدريبهم على التفكير [١٤، ص ١٧٣]. ولأن تدريس حقوق الطفل يعد وسيلة مُهمة ومناسبة لحل المشكلات كما يشير الخريشة [١٥، ص ٧٧] فإنها تستمد أهمية مضاعفة بوصفها محتوىً وأسلوباً في الوقت ذاته، ويلتقي الخريشة مع فيرنكز [١٦، ص ٢٠٣] في رؤيته لفرصة النقاش الثمينة التي يوفرها تدريس حقوق الطفل، وما قد يسفر عنه (النقاش) من حفز لتفكير الطلبة وتأمل في حقوقهم، وما يقود إليه من كفالة مجتمعاتهم لتلك الحقوق وضمانها. ويتفق لانسداون [١٧، ص ١٩٧] وفيرهيلين [١٨، ص ٢٣٥] مع الخريشة وفيرنكز في تأكيد أهمية تدريس حقوق الطفل في المدارس ودمجها في المنهاج الدراسي؛ فهما يعطياها أهمية تفوق الالتزامات والتعهدات التي تصادق عليها الدول؛ وذلك لما لها من انعكاس مباشر وتأثير جوهري في سلوك الطلبة.

وكان الأردن من الدول الأوفر حظاً في هذا المقام؛ إذ ضُمِّنت المادة السادسة من الدستور الأردني نصاً يشمل الأطفال، مفاده أن "الأردنيين أمام القانون سواء ولا تمييز بينهم في الحقوق ..."، ونصت المادة (٢٠) من الدستور الأردني على إلزامية تعليم الأطفال ومجانية التعليم الابتدائي في المدارس الحكومية [١٩، ص ٤٣]. وقد سعى الأردن إلى إيجاد مجتمع ديمقراطي يكفل حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ويحميها؛ فقد أوصى مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في العام ١٩٨٧م بتضمين المناهج مفاهيم العدالة، والمساواة، والمحبة، والتسامح، والسلام، وغيرها من مفاهيم حقوق الإنسان [٢، ص ٩٦].

وقد اهتم الأردن بحقوق الطفل بوصفها نقطة بدء مُهمة للتربية على حقوق الإنسان ؛ فحقوق الطفل هي جزء من حقوق الإنسان، وهي كما يشير كانتويل [٢٠ ، ص ٢٠٨] قاعدة أساسية للتعامل مع حقوق الإنسان، فما لم يدرك الطفل حقوقه منذ نعومة أظفاره يصبح من غير الممكن أن يحظى بذلك في سن الرشد. وقد اتفقت إدموندز [٢١ ، ص ٢٠٦] مع كانتويل عندما نادت باستخدام حقوق الطفل بوصفها وسيلةً حديثة لتحقق الأمم المتحدة بوساطتها حقوق الإنسان. وتعد الحملة الوطنية للأطفال (The National Task Force for Children) التي أطلقها الأردن بالتنسيق مع منظمة اليونِسيف (UNICEF) لمراقبة اتفاقية حقوق الطفل العالمية وتنفيذها، جهدًا أردنيًا مميزًا في مجال رعاية الأطفال وكفالة حقوقهم. وضمن فعالياته الهادفة إلى حماية حقوق الأطفال، يستضيف الأردن أيضاً مؤتمرًا عربيًا سنويًا للطفولة، وتدرس في الجامعات الأردنية برامج خاصة بتربية الأطفال [٢٢ ، ص ١٤].

لقد كانت حقوق الإنسان موضع اهتمام الباحثين منذ أمد غير قصير، وأجريت العديد من الدراسات حولها، وتناولت بعض تلك الدراسات حقوق الطفل في سياق تناولها حقوق الإنسان وقلما أفردت لحقوق الطفل دراسات خاصة بها. فهي نادرة وتكاد تكون غير متوافرة، وبالتحديد فيما يتعلق بمناهج اللغة العربية للصفوف الأولى وما تتضمنه من حقوق الطفل ؛ فلم يعثر الباحث على أي دراسة مباشرة تتعلق بمشكلة الدراسة الحالية لا في قواعد البيانات التي أتيح تصفحها عبر الشبكة العالمية، ولا فيما راجعه الباحث من فهارس ومجلات، أو ما مسحه من دراسات وأدب سابق. وقد أكد محافظة [٢ ، ص ٩٥] الافتقار للأبحاث وللدراسات السابقة في هذا المجال، في جميع مستويات الدراسة.

أجرى الخريشة [١٥] دراسة حديثة في الأردن تميزت في تركيزها على تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للوقوف على مدى تركيزها على حقوق الطفل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم تطابق نسبة ما تحتويه تلك الكتب من حقوق الطفل مع ما هو متوقع توافره فيها، وعن قلة المواطن والمواضيع التي ضُمِّنت فيها حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية. وعزا الخريشة ذلك إلى المعايير التي تُعتمد عند تأليف كتب التربية الاجتماعية والوطنية؛ فهي لا تأخذ باعتبارها هذه الحقوق، فتتوزع الحقوق في الكتب بطريقة عشوائية. وبالرغم من اختلاف عينة التحليل في دراستيهما، التقى الخريشة مع براهمة [٢٣، ص ١٠٠] عندما أشار إلى أن حقوق الإنسان بعامة، لم تُعط في كتب المرحلة الثانوية ما تستحق من اهتمام.

أما ساري [٢٤] فقد هدفت دراسته إلى الكشف عن مدى توافر مفاهيم حقوق الإنسان في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ولتحقيق ذلك قام بتحليل محتوى (١٥) كتاباً مستخدِمًا الموضوع وحدة للتحليل. وقد بينت نتائج دراسته أن بعض الحقوق يكثر شيوعها في المناهج ، بينما يندر وجود حقوق أخرى.

وباستخدام الفقرة والكلمة وحدة للتحليل، توصل سلام وعبد المنعم [٢٥، ص ١٤٣] في دراستهما حول واقع حقوق الإنسان في مناهج المرحلة الثانوية في مصر إلى نتيجة مفادها أن كتب اللغة العربية تحتوي على (٦٤) حقاً، ولم يعثرا على أي حق من حقوق الأطفال المتفق عليها عالمياً. وقد شاطرهما في ذلك بوشرباك [٢٦، ص ١٣٦] الذي حلل كتب اللغة العربية في دولة قطر، وأكد تضمين تلك الكتب بموضوعات تتعلق بحقوق الإنسان، إلا أنه خالفهما في قلة عدد الحقوق التي عثر عليها؛ إذ عثر على موضوع واحد يتعلق بحقوق الإنسان في الصف الخامس، ولم يتجاوز عددها أيضاً الثلاثة موضوعات في الصفوف الثانوية الثلاثة. وكذا ما أكده البخاري [٥، ص ١١١] في تونس، والسايح [٤،

ص ١٥٣] في المغرب من احتواء مناهج التعليم الثانوي على كم قليل من مبادئ حقوق الإنسان، وأنها عرضت في المناهج إما بوصفها موضوعات منفصلة أو في سياق موضوعات أخرى. وقد التقى معهما كارول [٢٧ ، ص ٢٢] في دراسة أجنبية تقصى فيها حقوق الإنسان في كتب الصف الرابع الابتدائي حين أكد أن حقوق الإنسان لم تحظ بالعناية الكافية، وأن الكتب احتوت على عدد غير وافر منها.

يُلحظ، بناءً على ما تقدم، أن معظم الدراسات السابقة التي أتيح مسحها أو استعراضها في هذه الدراسة، قد أشارت إلى افتقار الكتب الدراسية إلى موضوعات تتعلق بحقوق الإنسان، أما حقوق الطفل فعثر على دراسة واحدة فقط تبحث فيها، ولم تهدف دراسة بعينها إلى تحليل كتب اللغة العربية للصفوف الأولى للوقوف على ما تتضمنه من حقوق الطفل.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في ضعف اهتمام الأنظمة التربوية العربية بتدريس "حقوق الطفل" في سنوات الدراسة الأولى، لا بل وتهميش مثل هذه الموضوعات المُهمة [١١]؛ فتدريس هذه الموضوعات في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية ما زال في مرحلة التأمل والتفكير ولم يخرج إلى حيز الممارسة والتطبيق [٢ ، ص ٩٦]. وقد شعر الباحث بهذه المشكلة منذ حضوره جلسة لحقوق الإنسان وحقوق الطفل عام ١٩٩٧م يعقدها في سويسرا سنوياً مركز التدريب العالمي على حقوق الإنسان والتعليم من أجل السلام (CIFEDHOP)[١]، التي أوصت فعالياتها المختلفة بضرورة إدماج حقوق الطفل في المناهج والكتب الدراسية، وبخاصة في المرحلة الابتدائية التي تمحورت حولها معظم أنشطة

---

(١) 15th International Training Session on Human Rights and Peace Education, 6 – 12 July 1997

الورشة وتطبيقاتها. لقد وضع هذا الأمر الباحث أمام تساؤل مفاده: هل أخذت الدول العربية، ومنها الأردن، بالتوجهات العالمية والعربية فيما يتعلق بتضمين حقوق الطفل بمناهجها الدراسية، بدءاً من الصفوف الأساسية الأولى، أم أنها لم تواكب العالم في هذا المسعى ولم تزل تعاني من قصور حاد في هذا المجال؟

وتأتي أهمية هذه الدراسة من ندرة الدراسات التربوية التي تناولت حقوق الطفل وتضمينها في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، ومما أسبغه النشاط العالمي والإقليمي والمحلي على حقوق الطفل من أهمية تجب مجاراتها، ولما لكتب اللغة العربية من دور مفصلي في تعليم الأطفال حقوقهم وتعلمهم إياها. وتتجلى هذه الأهمية في محاولة الدراسة الحالية أن:

١ - تأخذ بتوصيات كثير من الباحثين وعديد من المواثيق والندوات التي حثت على متابعة المناهج والكتب المدرسية للوقوف على ما تتضمنه من حقوق، وهو ما يمكن أن يفيد منه التربويون وواضعو المناهج ومؤلفو الكتب. كما أنها تنسجم مع مقررات مؤتمر التطوير التربوي ١٩٨٧م الذي يعد مرحلة انعطاف مُهم في تاريخ التربية في الأردن [٢٨، ص ص ٦٥ ـ ٦٧].

٢ - تعنى بمرحلة تعليم أساسية (الصفوف الثلاثة الأولى) وبمادة تدريس مُهمة (اللغة العربية)؛ ففي مرحلة الطفولة تتشكل معتقدات الطفل وقيمه ومبادئه، فإذا ما تعلم الأطفال حقوقهم وأدركوها في سن مبكرة باتوا أقدر على الاختيار وعلى تمييز ما يريدونه وما يجب عليهم القيام به تجاه مجتمعهم؛ فيصبحوا أكثر تحملاً للمسؤولية. أما كتب اللغة العربية، فهي ما يعتمد عليه المعلمون والمعلمات في تدريسهم للغة؛ إذ تعد الكتب ترجمة عملية لمنهاج اللغة العربية ولخطوطه العريضة.

٣ - تقترح قائمة مختصرة ووافية لحقوق الطفل يمكن أن يوظفها التربويون في دراسات متنوعة تتعلق بحقوق الأطفال وطرق تدريسها، أو بمستوى معرفة الطلبة والمعلمين ووعيهم لها، أو بالتربية على حقوق الطفل بخاصة وحقوق الإنسان بعامة.

٤ - تعتمد تقنية تحليل المحتوى لتقويم المنهاج؛ وهي كما يشير طعيمة [٢٩]، تقنية تتصف بمصداقية عالية. وتأخذ الدراسة الفكرة وحدة للتحليل؛ فتعد الفكرة أهم وحدات التحليل وأكثرها استخداماً وبخاصة في مجال تحليل الكتب [٣٠، ص ص ٧٧ ـ ٨٢]، خلافاً للدراسات السابقة التي اعتمدت على الموضوع أو الفقرة وحدةً للتحليل؛ فقد يتضمن الموضوع أو الفقرة أكثر من فكرة مما يؤثر بشكل أو بآخر في صدق التحليل أو في ثباته.

٥ - تحاول الكشف عن مدى توافر حقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأولى ليس في مضمون تلك الكتب فحسب، بل في أسئلة الاستيعاب المتعلقة به، وفي الصور التعليمية المدعمة لها أيضاً؛ إذ توليها الدراسة أهمية خاصة؛ فالصورة التعليمية قد تكون أكثر وضوحاً وأسرع فهماً من المادة المكتوبة سيما في الصفوف الأساسية الأولى التي لا يمتلك كثير من طلبتها القدرة على القراءة؛ مما يجعل هذه الدراسة مختلفة عن غيرها من الدراسات التي بحثت في حقوق الأطفال.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف الدنيا) حقوق الطفل المتفق عليها عالمياً، فهي تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ - ما مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى حقوق الطفل؟

٢ - ما مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى كلاً من مجالات حقوق الطفل (البقاء، والحماية، والنمو)؟

٣ - ما مدى تركيز أسئلة الاستيعاب الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى على حقوق الطفل؟

٤ - ما مدى تعبير الصور التعليمية في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى عن حقوق الطفل؟

مصطلحات الدراسة ومحدداتها

تقوم الدراسة الحالية على المصطلحات الخمسة الآتية:

١ - حقوق الطفل: وهي الحقوق التي أدرجت في "قائمة حقوق الطفل" المعدة خصيصاً لهذه الدراسة (أداة الدراسة) وتتضمن (٣٥) حقاً. وتقع هذه الحقوق، لغايات هذه الدراسة، في ثلاثة مجالات، هي: الحقوق في مجال البقاء، والحقوق في مجال الحماية، والحقوق في مجال النمو. وهي المجالات التي تنطبق عليها أحكام الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل [٨، ص ١٠٤].

٢ - الصفوف الثلاثة الأولى: وهي الصفوف الأساسية: الأول، والثاني، والثالث من الحلقة الأساسية الأولى، التي كانت تسمى في الأردن بالصفوف الابتدائية الدنيا؛ ويلتحق في هذه الصفوف طلبة تتراوح أعمارهم ما بين الست إلى التسع سنوات.

٣ - كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى: وهي كتب "لغتنا العربية" التي تقررها وزارة التربية والتعليم في الأردن وتدرس في الصفوف الثلاثة الأولى. وهذه الكتب هي: كتاب "لغتنا العربية" للصف الأول، وكتاب "لغتنا العربية" للصف الثاني، وكتاب "لغتنا العربية" للصف الثالث، ويقع كل منها في جزأين.

٤ - الصور التعليمية: وهي أي صور أو رسومات أو أشكال يمكن تمييزها بصرياً، وقد وردت في دروس القراءة أو التعبير أو النشيد؛ لتقديم فكرة أو أكثر تتعلق بمضمون النص الذي وردت فيه.

٥ - أسئلة الاستيعاب: وهي الأسئلة التي تطرح في نهاية أي نص قرائي لقياس مدى فهم الطلبة لمضمون النص المقروء. والنص هنا قد يكون لغايات القراءة الجاهرة أو الصامتة أو الاستماع أو التعبير أو النشيد.

محددات الدراسة

١ - تناولها كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؛ مما لا يجيز تعميم نتائجها على كتب أخرى لمستويات صفية أعلى.

٢ - اقتصارها على حقوق الطفل الواردة في قائمة حقوق الطفل المستخدمة في هذه الدراسة؛ الأمر الذي يحول دون تعميم نتائجها على أي حقوق أخرى لم ترد فيها.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع هذه الدراسة من كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى (الأول والثاني والثالث) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وعددها ستة كتب، وهي التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وتقع في جزأين: أحدهما يدرس في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي، أما الجزء الآخر فيدرس في الفصل الدراسي الثاني. ويتضمن كتاب الصف الأول (٤٨) وحدة دراسية تتوزع على (٣٦٨) صفحة، أما كتاب الصف الثاني فيتضمن (٣٠) وحدة دراسية تتوزع على (٢٥٥) صفحة، ويتضمن كتاب الصف الثالث (٢٤) وحدة دراسية تتوزع على (٢١٢) صفحة.

وقد اعتمدت في هذه الدراسة الطبعة الأولى لهذه الكتب؛ المطبوعة في عام ٢٠٠٠م. أما عينة الدراسة فقد تكونت من مجتمع الدراسة ذاته [٣١؛ ٣٢؛ ٣٣].

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة بـِ "قائمة حقوق الطفل" التي تحتوي على (٣٥) حقاً، وتستند أساسًا إلى اتفاقية حقوق الطفل العالمية، وقد طورت هذه الأداة بعد مرورها بعدة مراحل حتى وصلت إلى صورتها النهائية؛ وذلك حسب الخطوات الآتية:

١ - مسح شامل لحقوق الطفل التي ضُمِّنت في إعلان حقوق الإنسان، وإعلان حقوق الطفل، والاتفاقية العالمية لحقوق الطفل، وميثاق الطفل العربي، سواء أكان ذلك في كتيبات تنشرها اليونيسف أم فيما توافر من مصادر ومراجع ووثائق تتعلق بحقوق الطفل، أو فيما ينشر عبر الشبكة العالمية من موضوعات ذات صلة بحقوق الطفل. وقد أفضى ذلك إلى كتابة (٨١) حقاً من حقوق الطفل؛ معظمها متضمن في الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل.

٢ - دمج بعض العبارات التي تتحدث عن الحق ذاته، مثل الحقوق الفرعية الخمسة التي انبثقت عن المادة رقم (١٧) من اتفاقية حقوق الطفل، والمتعلقة بوسائل الإعلام؛ فتقلصت القائمة إلى (٦٣) حقاً.

٣ - شطب العبارات التي تشير إلى حقوق لا تتوافق مع البيئة الأردنية أو مع سن الطلبة (٦ ـ ٩ سنوات) التي لا جدوى من وجودها في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، مثل الحقوق المتعلقة بتبني الأطفال؛ فتألفت القائمة من (٥٥) حقاً.

٤ - التأكد من صدق "قائمة الحقوق" بعرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (١٣) محكماً ممن يعملون أساتذة جامعيين ولهم اهتمامات بالطفولة، وحقوق الإنسان، والقانون، واللغة العربية، وعلم النفس، والقياس والتقويم، والتربية الابتدائية. وقد

حكموا على: دقة الصوغ، وتوافق الحق مع المجال الذي ينتمي إليه، ومدى تمثيل القائمة للحقوق الواردة في الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل. وقد أبدى المحكمون ملحوظاتهم، وأخذت في معظمها بعين الاعتبار في تعديل بعض الحقوق أو شطبها أو دمجها أو نقلها من مجال إلى آخر، وقد أفضى ذلك إلى تقليص قائمة الحقوق إلى (٣٥) حقاً، هي التي تألفت منها "قائمة حقوق الطفل" المستخدمة في هذه الدراسة، وتم اعتمادها في عملية التحليل (انظر الملحق). إن عدد الحقوق غير الكبير جداً في هذه القائمة - وإن لم يكن هدفاً لذاته - قد سهل عملية التحليل سيما عندما تكون الحقوق متداخلة إلى درجة كبيرة، وقد شكلت الحقوق الواردة في هذه القائمة بصورتها النهائية "فئات" يتم تحليل كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في ضوئها؛ وذلك للوقوف على ما تتضمنه من حقوق الطفل.

٥ - تثبيت المجالات الثلاثة التي تكونت منها أداة الدراسة "قائمة حقوق الطفل" بعد موافقة معظم المحكمين على الحقوق التي يتكون منها كل مجال، كما يأتي:

أ) مجال البقاء، ويتكون من سبعة حقوق.

ب) مجال الحماية، ويتكون من (١٥) حقاً.

ج) مجال النمو، ويتكون من (١٣) حقاً.

ثبات التحليل

اعتمدت الفكرة في هذه الدراسة وحدةً لتحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى للوقوف على ما تتضمنه من حقوق الطفل. والفكرة هي جملة أو عبارة تدور حول أمر ما أو توحي به. وللحصول على درجة عالية من الدقة تم التأكد من ثبات التقدير (Reliability Estimation)؛ إذ حُللت كتب اللغة العربية مرتين: أولاهما من مُساعِدَيّ بحث، أحدهما معلمًا متخصصًا في تدريس الصفوف الثلاثة الأولى وله خبرة في تدريسها، والآخر يحمل درجة الماجستير في اللغة العربية وأساليب تدريسها، وثانيتهما من

الباحث نفسه. وقد دَرب الباحثُ مُساعِدَيّ البحث على عملية التحليل في جلسات خاصة ضرب لهما فيها أمثلة على بعض الأفكار الواردة في كتب "لغتنا العربية" للصفوف الأولى وما تحتويه تلك الأفكار من حقوق، بعد قراءة متمعنة فاهمة للنص. ثم طلب منهما كل على حدة، وباستخدام نسختين مختلفتين من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، تحليل درس من الدروس لتحديد ما يتضمنه من حقوق. وبحساب معامل ثبات التقدير بينهما بلغت قيمته (٩٤٪)، ثم اطلعا على نقاط الخلاف بينهما وأسباب الوقوع فيه، وتمت مناقشتهما بذلك. وبعد تكليفهما بتحليل الكتب الثلاثة بأجزائها الستة في جلسات مشتركة مجتمعين، حُسب معامل ثبات التقدير بين ما توصلا إليه من نتائج وما توصل إليه الباحث باستخدام المعادلة الآتية: [٣٤، ص ٢٩٧]

[معامل ثبات التقدير = (عدد مرات الاتفاق/عدد مرات الاتفاق + مرات الاختلاف) × ١٠٠]

ويبين الجدول رقم (١) معامل ثبات التقدير الذي تم التوصل إليه وفق هذه الطريقة في الصفوف الثلاثة جميعها.

جدول رقم ١ معامل ثبات التقدير لكتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى

المجال	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		الثبات الكلي
	جزء ١	جزء ٢	جزء ١	جزء ٢	جزء ١	جزء ٢	
البقاء	٩٥٪	٩٧٪	٩٤٪	٩٤٪	٩٣٪	٩٢٪	٩٤٪
الحماية	٩٥٪	٩٥٪	٩٢٪	٩١٪	٩٠٪	٩٣٪	٩٣٪
النمو	٩٤٪	٩٦٪	٩٤٪	٩٤٪	٩١٪	٩٠٪	٩٣٪
الثبات الكلي	٩٥٪	٩٦٪	٩٣٪	٩٣٪	٩١٪	٩٢٪	٩٣٪

وتعد القيم المشار إليها في الجدول رقم ١ مؤشراً لمعامل ثبات مرتفع لتحقيق أغراض هذه الدراسة. ونظراً لارتفاع قيمة معامل ثبات التقدير بين تحليل الباحث

ومُساعِديّ البحث، ولمزيد من الاطمئنان، اعتمدت نتائج تحليل المحتوى التي أتمها الباحث؛ وذلك لخبرته الطويلة في تدريس كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى، وفي إعداد معلمي تلك الصفوف ومعلماتها، والإشراف عليهم ميدانياً، ولدرايته بتفاصيل مناهج الصفوف الأولى وكتبها المقررة.

أما لغايات تحليل أسئلة الاستيعاب للوقوف على مدى تركيزها على حقوق الطفل، فقد اعتمدت معاملات ثبات التقدير المذكورة آنفاً مؤشراً على ثبات تحليلها؛ إذ اعتَمد كل من تحليل الأسئلة وتحليل النصوص على الأفكار المُتَضَمَّنة فيها. ولمزيد من الدقة راجع مُساعِدَيّ البحث النتائج المتحصل عليها وتم التأكد من مضمون الأسئلة التي ركزت على حقوق الطفل، وتلك التي لم تركز عليها لضبط عددها.

وفيما يتعلق بتحليل الصور التعليمية وما تعبر عنه من حقوق، حُسب معامل ثبات التقدير بين تحليل الباحث ومُساعِدَيّ البحث، فوجد منخفضاً؛ وذلك لأنهما اعتبرا أي صورة واردة في الكتاب صورة تعليمية بغض النظر عن أهميتها أو كيفية توظيفها. فاتفق معهما على إعادة التحليل واعتبار الصورة تعليمية إذا وردت في دروس القراءة أو التعبير أو النشيد، لغايات تقديم فكرة معينة للإفادة منها في استيعاب الطلبة للنص، واستبعدت جميع الصور التي وضعت لغايات التدريبات أو التهيئة البصرية للقراءة أو لجذب انتباه الطلبة وتشويقهم؛ لأنها لا تسعى إلى تكوين مفاهيم معينة لدى الطلبة. ثم حُللت الصور مرة أخرى وحُسب معامل ثبات التقدير بين ما توصل إليه الباحث ومُساعِدَيّ البحث؛ فبلغت نسبة الثبات بين التحليلين (٩٢٪)، و(٩٤٪)، و(٩٦٪) في كتب الصف الأول، والثاني، والثالث على التوالي؛ واعتُمد تحليل الباحث لغايات هذه الدراسة.

تحليل المحتوى

للوقوف على مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى حقوق الطفل في ضوء أداة هذه الدراسة "قائمة حقوق الطفل،" استُخدِم أسلوب تحليل المحتوى واعتُمِد الوصف الكمي الموضوعي للبيانات، حسب الخطوات الآتية:

١ - تحديد الهدف من التحليل، وهو الوقوف على مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى حقوق الطفل.

٢ - تحديد فئات التحليل، وهي الحقوق الواردة في "قائمة حقوق الطفل" وعددها (٣٥) حقاً.

٣ - اختيار الفكرة وحدةً للتحليل.

٤ - قراءة الباحث ومُساعِدَيّ البحث "قائمة حقوق الطفل" غير مرة قبل بدء التحليل ووقته؛ لتمعن ما تتضمنه من حقوق وتذكرها.

٥ - تدريب مُساعِدَيّ البحث على عملية التحليل؛ وذلك بقراءة نصوص متنوعة من كتب اللغة العربية للصفوف الأولى قراءة فاهمة بدقة وإمعان؛ وتحديد الأفكار التي تحتوي على أي حق من حقوق الطفل بوضع خط تحتها وترقيمه.

٦ - تكليف مُساعِدَيّ البحث، كل على حدة، قراءة قائمة حقوق الطفل وتحليل الدرس السابع (حُسْنُ المُعاملةِ) من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي: للتأكد من ثبات التحليل بينهما.

٧ - وضع قائمة حقوق الطفل أمام المُحلل، الذي يشرع في تحليل كتب الصفوف الثلاثة الأولى بجزأيها الأول والثاني؛ بأن يقرأ النصوص قراءة فاهمة متمعنة ومتأنية، ويضع خطاً تحت الفكرة التي يعتقد أنها تتضمن حقاً من حقوق الطفل ويعطيها رقماً متسلسلاً، ثم يتأكد من رقم الحق في قائمة حقوق الطفل ومن صحة تعبير الفكرة عنه،

وعلى استمارة تحليل أعدت خصيصاً لهذه الغاية، يكتب رقم الفكرة أمام الحق الذي تنتمي إليه في الخانة المخصصة للتكرار، يتلوها رقم الصفحة التي وردت فيها الفكرة بين قوسين؛ فتحافظ الأفكار على أرقامها المتسلسلة حتى آخر صفحة في الكتاب، ويسهل إجراء التحليلات الكمية، وحساب معاملات الثبات، والتأكد من دقة التحليل. وقد تمت هذه الخطوة من مُساعِدَيّ البحث مجتمعين، ومن الباحث نفسه منفرداً.

٨ - جمع تكرارات كل حق حسب المجال الذي ينتمي إليه، واستخراج نسبها المئوية، وحساب معامل ثبات التقدير بين تحليليّ الباحث ومُساعِدَيّ البحث. ثم فرغت البيانات المتحصل عليها، التي حللها الباحث، في جداول نهائية (انظر الجدولين ٢، ٣).

٩ - قراءة أسئلة الاستيعاب في كتابي الصف الثاني والثالث قراءة فاهمة متمعنة. وعلى استمارة تحليل خاصة، رُصِد رقم السؤال أمام الحق الذي يشير إليه في خانة التكرار، يتلوه رقم الصفحة التي ورد فيها السؤال بين قوسين. وبعد التأكد من أن السؤال يشير إلى حق من حقوق الطفل، وأن الأسئلة التي لم ترصد تخلو تماماً من أي إشارة إلى ذلك؛ جمعت التكرارات واستخرجت نسبها المئوية، وفرغت البيانات المتحصل عليها في جداول نهائية (انظر الجدولين رقم ٤، ٥).

١٠ - استعراض الصور التعليمية الواردة في كتب الصفوف الثلاثة الأولى بإمعان، وعلى استمارة خاصة، رُصِد رقم الصورة أمام الحق الذي تعبر عنه، في خانة التكرار، يتلوه رقم الصفحة التي وردت فيها الصورة بين قوسين. ثم حسب معامل ثبات التقدير بين تحليل الباحث للصور التعليمية وتحليل مُساعِدَيّ البحث، وفرغت البيانات المتحصل عليها، التي حللها الباحث، في جداول نهائية (انظر الجداول رقم ٦، ٧، ٨).

جدول رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى

المجال	رقم الحق	الصف الأول: أرقام الدروس التي ورد فيها الحق	التكرار	النسبة	الصف الثاني: أرقام الدروس التي ورد فيها الحق	التكرار	النسبة	الصف الثالث: أرقام الدروس التي ورد فيها الحق	التكرار	النسبة
البقاء	٣	٥، ٨، ١٠، ٢٥، ٣٤	١٠	١٣٪	١٧، ٢٤	٤	٣٪	٧، ١٥	٢	٢٪
	٤	٢٥، ٣٣	٢	٣٪	٥، ٤، ١٧، ٢٩	١١	١٠٪	٢، ٤، ٢٠	٨	١٠٪
الحماية	٩	نشيد (جزء من التهيئة قبل الدروس)	٥	٧٪						
النمو	٢٥	٤٧	٢	٣٪	٦، ٩، ١١، ١٢، ٢٣	١٠	٩٪	٢، ١٠، ١١، ١٣، ١٧، ١٨، ٢٤	١١	١٣٪
	٢٦	٣٧، ٣٩، ٤٠	١٤	١٩٪	١، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ٢٣، ٢٧	٢٤	٢١٪	١، ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨	٢٤	٣٠٪
	٢٩				٣، ٢٩	٤	٣٪			
	٣٠							٧، ١٥	٢	٢٪
	٣١	٣	٤	٥٪	٣، ٧، ٢٩	٥	٤٪	٣، ٧، ١٢	١٣	١٥٪
	٣٢	٢، ١٠، ١٩، ٢٧، ٢٩، ٤١	٢٠	٢٧٪	١، ٣، ٤، ٦، ١٠، ١٦، ٢٢	٢٠	١٧٪	٢٢	٦	٧٪
	٣٣				٨	١	١٪	١، ٦، ٧،	٤	٥٪
	٣٤	٣، ٧، ١٣، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٨	١٧	٢٣٪	١، ٦، ٧، ٨، ١٣، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٩	٣٠	٢٦٪	١، ٣، ١٣، ٢٢، ٢٤	٨	١٠٪
	٣٥				٦	٧	٦٪	١٠	٥	٦٪
المجموع الكلي			٧٤	١٠٠٪		١١٦	١٠٠٪		٨٣	١٠٠٪

◆ بلغ تكرار الحقوق ذات الأرقام (١، ٢، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨) صفرا في كتب الصفوف الثلاثة جميعه

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة، حسبت تكرارات الحقوق ونسبها المئوية، حسب المجالات التي تنتمي إليها في "قائمة حقوق الطفل" ولكل كتاب من كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بجزأيه الأول والثاني. وفيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

كان سؤال الدراسة الأول هو: ما مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى حقوق الطفل؟ وللإجابة عن هذا السؤال، جمعت التكرارات لكل حق من الحقوق الواردة في "قائمة حقوق الطفل" واستخرجت نسبها المئوية. ويبين الجدول رقم ٢ تلك التكرارات ونسبها المئوية في كتب الصفوف الثلاثة الأول. يتضح من الجدول رقم ٢ أن (٢٣) حقاً من حقوق الطفل بلغ تكرارها صفراً، ولم تضمن في كتب الصفوف الثلاثة الأولى كافة؛ وهي تشكل ما نسبته (٦٦٪) من الحقوق المتضمنة في القائمة. ويظهر من الجدول أن كتاب الصف الثاني قد استحوذ على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمنة في كتب الصفوف الثلاثة مجتمعة وعددها (٢٧٣) حقاً؛ إذ بلغ تكرار الحقوق فيه (١١٦) حقاً بنسبة قدرها (٤٣٪)، يليه كتاب الصف الثالث وقد بلغ تكرار الحقوق فيه (٨٣) حقاً بنسبة قدرها (٣٠٪)، فكتاب الصف الأول وبلغ تكرار الحقوق فيه (٧٤) حقاً بنسبة قدرها (٢٧٪).

ويُبين الجدول أن كتاب الصف الأول، لا يتضمن إلا ثمانية حقوق فقط ولا تتجاوز نسبتها (٢٣٪) من مجموع الحقوق المعتمدة لغايات هذه الدراسة؛ أما الحقوق المتبقية ونسبتها (٧٧٪)، فكتاب الصف الأول لا يذكرها البتة. وكانت أعلى نسبة تكرار في كتاب الصف الأول للحق رقم (٣٢) المتعلق بحق الطفل في حماية البيئة، وتعليمه

عنها، وفيها، ومن أجلها؛ فقد بلغت نسبة تكراره (٢٧٪)، وجاء الحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب والأنشطة الثقافية والفنية والترويحية في المرتبة الثانية؛ إذ بلغت نسبة تكراره (٢٣٪). أما الحق رقم (٢٦) المتعلق بحق الطفل في الحصول على المعلومات من شتى المصادر، فقد بلغت نسبة تكراره (١٩٪).

أما كتاب الصف الثاني، فيظهر من الجدول أنه خلا من (٢٥) حقاً بنسبة قدرها (٧١٪) من مجموع الحقوق الواردة في قائمة حقوق الطفل. ويُظهر الجدول رقم ٢ أيضاً أن أعلى نسبة تكرار في كتاب الصف الثاني قد بلغت (٢٦٪) للحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب والأنشطة الثقافية والفنية والترويحية، يليه الحق رقم (٢٦) المتعلق بحق الطفل في الحصول على المعلومات والمواد الإعلامية والثقافية واللغوية من شتى المصادر، الذي بلغت نسبة تكراره (٢١٪)، فالحق رقم (٣٢) المتعلق بحق الطفل في حماية البيئة، وتعليمه عنها، وفيها، ومن أجلها؛ وقد بلغت نسبة تكراره (١٧٪).

وفي كتاب الصف الثالث، تساوت نسبة الحقوق التي لم ترد فيه مع نسبتها في كتاب الصف الثاني؛ إذ بلغت (٧١٪). وكانت نسبة تكرار الحق رقم (٢٦) المتعلق بحق الطفل في الحصول على المعلومات من شتى المصادر، هي أعلى نسبة في الصف الثالث؛ فقد بلغت (٣٠٪)، وقد استحوذ الحق رقم (٣١) المتعلق بتوجيه التعليم نحو شخصية الطفل ومواهبه وقدراته على المرتبة الثانية؛ إذ بلغت نسبته (١٥٪)، وبلغت نسبة تكرار الحق رقم (٢٥) المتعلق بحق الطفل في طلب أي نوع من المعلومات أو الأفكار وتلقيها وإذاعتها (١٣٪).

ولعل في هذه النتيجة ما يدعو للتأمل والدهشة؛ إذ يفترض أن يتعلم الطفل حقوقه منذ بدء دراسته في الصف الأول ثم تتدرج هذه الحقوق وما يرتبط بها من

مفاهيم، وتصبح أكثر اتساعاً وتجريداً في صفوف أعلى؛ وهو ما لم يبن في التحليل. وليس من المستبعد أن عدم تركيز كتاب الصف الأول على حقوق الطفل يعود إلى تجاهل مقصود من واضعي المنهاج لذلك، مفترضين أن معظم المفاهيم التي ترتبط بحقوق الطفل قد تكون ذات طبيعة مجردة يتم التطرق إليها في صفوف أعلى عندما ينتقل الطفل إلى مراحل نمائية أخرى يتمكن فيها من تعلم ما هو غير مادي [٣٥، ص ١١٢]. وقد يعود سبب ذلك إلى بدء تعلم التلاميذ حروف اللغة في هذا الصف وعدم تمكنهم من مهارات القراءة وقلة حصيلتهم اللغوية؛ مما يحول دون تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول حقوق الطفل بنسبة مرتفعة. أما الأمر الذي يصعب تفسيره، فهو انخفاض تلك النسبة في الصف الثالث وارتفاعها إلى ما يقارب النصف في الصف الثاني؛ فالمفترض أن ينمو فهم الأطفال لحقوقهم مع تقدمهم في السن لا كما هو الحال في الوضع الحالي، وقد يُفسر ذلك بتعدد مؤلفي الكتب ولجان إعداد المناهج وانخفاض مستوى التنسيق بين تلك اللجان؛ فيأتي ذكر الحقوق بطريقة غير دقيقة، فتتوزع على الصفوف المختلفة عشوائياً. لكن تجاهل حقوق الطفل في الصفين الثاني والثالث والاقتصار على عدد قليل منها؛ يضع الباحث أمام تساؤل مفاده: هل هناك قصور في تضمين مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولى حقوق الطفل؟ ويخشى- وفقاً لما أشير إليه سابقاً- أن تكون الإجابة بالإيجاب؛ إذ إن ما يفوق ثلثي حقوق الطفل لم تكن قد وردت في كتابي الصفين الثاني والثالث.

وقد ترد هذه النتيجة إلى اعتقاد واضعي منهاج اللغة العربية بأن هذه المادة، هي ليست من المواد الرئيسة الحاملة لموضوع حقوق الطفل ويترك هذا الموضوع إلى مواد أخرى غيرها، ويجانب هذا الاعتقاد الصواب سيما وأن اللغة العربية هي المادة الأساسية في الصفوف الأولى؛ فهي تستحوذ على أعلى وزن في البرنامج الدراسي، وتعد الوعاء الذي

يحتوي باقي المواد التي تدرس في هذه الصفوف، فلا يمكن للطلبة تفهم أي مادة ما لم يكونوا قادرين على القراءة والكتابة والتعبير. كما أن موضوعات اللغة العربية توفر فرصة لمؤلفي الكتب لتقديم حقوق الطفل بأساليب متنوعة مشوقة دونما حاجة إلى تجريد أو حتى للتمكن من مهارة القراءة. فقد تقدم حقوق الطفل في دروس التعبير أو الأناشيد أو القصص أو عبر حصص الدراما أو من خلال الصور التعليمية. ومهما يكن الأمر، فإن خلو كتب اللغة العربية للصفوف الأولى من الإشارة إلى معظم حقوق الطفل يعد نتيجة جد خطيرة، قد تشير إلى قصور في المنهاج لا بد من تداركه، وليست هناك أسباب قطعية لذلك.

أما بالنسبة للحقوق التي أظهرت تكراراً مرتفعًا وبنسبة عالية في كتب الصفوف الثلاثة، مثل: الحق رقم (٢٦) المتعلق بالحصول على المعلومات من شتى المصادر باستثناء الضار منها؛ فقد يرد ذلك إلى تأثر واضعي المناهج بثورة الاتصالات سيما في عصر يسهل فيه الحصول على المعلومات من مصادر متنوعة مثل: القنوات الفضائية التي يمضي الأطفال فترة طويلة في مشاهدة برامجها، والشبكة العالمية (Internet) التي باتت مصدر معلومات مُهم للصغار مثلما هو الحال للكبار، والأقراص المدمجة (Compact disks)، والكتب أو المجلات التي أصبحت في متناول الجميع؛ فمن الممكن أن تكون ثورة المعلوماتية هذه قد أثرت في واضعي المناهج ومؤلفي الكتب، سيما وأن الأردن من البلدان التي اهتمت بذلك وأدخلت الحاسوب إلى البرنامج الدراسي بدءاً من الصف الأول، وربطت المدارس بالشبكة العالمية، فركز المؤلفون على حق الطفل في تلقي المعلومات من مختلف هذه المصادر شريطة أن تكون نافعة يفيد منها الأطفال، كما يشير نص الحق. وقد استحوذ الحق رقم (٣٢) المتعلق بحق الطفل في حماية البيئة، وتعليمه عنها، وفيها، ومن أجلها، على نسبة تكرار مرتفعة في الصفين الأول والثاني، وقد يأتي ذلك انسجاماً مع

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

كان سؤال الدراسة الثاني هو: ما مدى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى كلاً من مجالات حقوق الطفل (البقاء، والحماية، والنمو)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، جُمعت التكرارات لكل مجال من المجالات حسب الحقوق التي تنتمي إليه، وفي كل كتاب من كتب الصفوف الثلاثة الأولى. واستخرجت نسبها المئوية. ويبين الجدول رقم ٣ تلك التكرارات ونسبها المئوية حسب المجال ومستوى الصف الدراسي.

جدول رقم ٣. التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى حسب المجال ومستوى الصف الدراسي

المجال	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
البقاء	١٢	٪١٦	١٥	٪١٣	١٠	٪١٢	٣٧	٪١٣
الحماية	٥	٪٧	٠	٪٠	٠	٪٠	٥	٪٢
النمو	٥٧	٪٧٧	١٠١	٪٨٧	٧٣	٪٨٨	٢٣١	٪٨٥
المجموع	٧٤	٪١٠٠	١١٦	٪١٠٠	٨٣	٪١٠٠	٢٧٣	٪١٠٠

يظهر من الجدول رقم ٣ أن نسبة تضمين مجالات حقوق الطفل في كل كتاب من كتب الصفوف الأولى قد جاءت متفاوتة؛ ففي كتاب الصف الأول جاء مجال النمو في المرتبة الأولى بنسبة قدرها (٧٧٪) من مجموع الحقوق المتضمنة في الكتاب، وجاء مجال البقاء في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (١٦٪)، يليه في المرتبة الثالثة مجال الحماية وبلغت نسبته (٧٪). أما في كتاب الصف الثاني فقد كان مجال النمو أعلى مرتبة من المجالين الآخرين؛ إذ بلغت نسبته (٨٧٪) من مجموع الحقوق المتضمنة في الكتاب، يليه في المرتبة الثانية مجال البقاء بنسبة قدرها (١٣٪)، فمجال الحماية الذي بلغت نسبته المئوية صفراً. ولم تختلف

هذه النسب كثيراً في كتاب الصف الثالث الذي أظهر فيه مجال النمو أعلى نسبة من مجموع الحقوق المتضمنة في الكتاب وقدرها (٨٨٪)، يليه مجال البقاء بنسبة قدرها (١٢٪)، فمجال الحماية الذي لم يظهر نسبة تذكر.

ويلحظ من هذه النسب أن كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى قد ركزت على حق الطفل في مجال النمو؛ فقد بلغ مجموع تكرار الحقوق المنتمية إليه (٢٣١) حقاً بنسبة قدرها (٨٥٪) من الحقوق المتضمنة في تلك الكتب، يليه مجال البقاء بنسبة قدرها (١٣٪)، فمجال الحماية بنسبة قدرها (٢٪). وقبل البدء بمناقشة هذه النتيجة، من المناسب التذكير هنا بأن عدد الحقوق التي تنتمي إلى كل مجال من هذه المجالات في قائمة حقوق الطفل لم يكن متساوياً [(البقاء: ٧)، و(الحماية: ١٥)، و(النمو: ١٣)]؛ وبالرغم من أن مجال الحماية قد تضمن أكبر عدد من الحقوق، إلا أنها، كما تشير نتائج التحليل، كانت الأقل ظهوراً في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، بينما احتل مجال البقاء المرتبة الثانية رغم قلة عدد الحقوق المنتمية إليه، مما يدعو إلى التساؤل فيما إذا كانت الحقوق قد ضمنت في تلك الكتب عشوائياً أم أنها استندت إلى معايير معينة، وهو أمر يحتاج إلى مزيد من البحث والاستقصاء.

أما بالنسبة إلى مجال النمو الذي استحوذ على أعلى نسبة من الحقوق المتضمنة في كتب الصفوف الأولى؛ فقد كانت أعلى نسبة تضمين له في كتاب الصف الثالث (٨٨٪)، وأقلها في الصف الأول (٧٧٪)، في حين بلغت هذه النسبة في الصف الثاني (٨٧٪). وعلى الرغم من ارتفاع نسبة تكرار مجال النمو في الصفوف الثلاثة فإنه لمن المفيد التذكير بعدم تركيز تلك الكتب على بعض الحقوق المنتمية إليه، مثل الحقوق ذات الأرقام: (٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨) التي لم تذكر في الكتب الثلاثة البتة، كما تركزت التكرارات في أربعة حقوق هي ذات الأرقام: (٢٥، ٢٦، ٣٢، ٣٤)، وهي التي أدت إلى ارتفاع نسبة

تضمين هذا المجال في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة، إلا أن ذلك لم يكن كافياً، وقد فسرت أسباب ارتفاع نسبة هذه الحقوق في مناقشة نتائج السؤال الأول. وضُمِّنت بعض الحقوق المنتمية إلى هذا المجال بنسبة متدنية أيضاً، مثل الحقوق ذات الأرقام: (٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٥).

وقد يعود سبب تركيز كتب اللغة العربية للصفوف الأولى على هذا المجال إلى الاهتمام بالطفل في هذه المرحلة الحرجة من النمو، ولانتشار مبادئ التربية التي تؤمن بدور المعلم مرشداً وموجهاً لتعلم الطلبة وفق قدراتهم وحاجاتهم، وللاهتمام في النمو المعرفي والجسمي والانفعالي بوصفها مجالات رئيسة للتربية في الأردن، كما غيرها من بلدان العالم. كما أن الانفجار المعرفي، وسهولة الحصول على المعلومات، وتنوع مصادر الثقافة وانتشار مراكزها، وتطور اللغة واتساع مفاهيمها، وانتشار الاتجاهات البيئية والتعليم البيئي، كل ذلك أدى إلى التركيز على الحقوق في مجال النمو وارتفاع نسبة تكراره في كتب الصفوف الثلاثة الأولى. ولعل في إهمال الحق رقم (٢٨) من هذا المجال وعدم ذكره في تلك الكتب رغم تعلقه بالأطفال المعوقين، أمر يحتاج إلى تفسير، سيما وأن وزارة التنمية الاجتماعية في الأردن تهتم بفتح مراكز خاصة لهؤلاء الأطفال ويلقون اهتماماً وتعليماً خاصين. وقد يرد سبب ذلك إلى عدم إدماج الطلبة المعوقين - وبخاصة المعوقين عقلياً - مع الطلبة العاديين وإيمان واضعي المناهج ومؤلفي الكتب بهذا التوجه؛ فلم يُذكر هذا الحق في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة بلا استثناء.

وبالنسبة إلى مجال البقاء الذي جاء في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (١٣٪) من مجموع تكرار الحقوق الكلي في الصفوف الثلاثة، فلم يتم تجاهله كما الحال في مجال الحماية، لكن نسبته لم تكن مرتفعة. وقد ظهرت أعلى نسبة له في الصف الأول (١٦٪)، أما أدنى نسبة، فقد ظهرت في كتاب الصف الثاني (١٣٪) ولا يكاد يظهر فرق بينها وبين نسبة

تكرار هذا المجال في الصف الثالث التي بلغت (١٢٪). وبالنتيجة، فإن نسبة تضمين مجال البقاء في كتب الصفوف الثلاثة لم تكن مرتفعة؛ إذ تركزت الحقوق في هذا المجال، في جميع الصفوف، على حقين هما: الحق رقم (٣) المتعلق برعاية الطفل لضمان رفاهه والحفاظ على حياته، والحق رقم (٤) المتعلق بالتقيّد بمعايير سلامة الطفل وصحته. أما باقي الحقوق التي تنتمي إلى هذا المجال، مثل: الحقوق ذات الأرقام: (١، ٢، ٥، ٦، ٧) فلم يؤتَ على ذكرها في أي كتاب من كتب الصفوف الثلاثة الأولى، وهو ما يؤكد أن هذا المجال (النمو) لم يُعط العناية الكافية. وقد يعود سبب التركيز على الحقين (٣) و(٤) لأهمية مضمونهما؛ فالحفاظ على الطفل ورفاهه، والتقيد بمعايير صحته وسلامته أمران طبيعيان في الأردن الذي أولى الأطفال جل العناية الصحية، واهتم برفاههم وصحتهم النفسية أيضاً. وقد يرد سبب عدم التركيز على باقي الحقوق الواردة في مجال النمو إلى قناعة مؤلفي الكتب بأن منح بعضها للأطفال، مثل الحق رقم (٥) المتعلق بحق الطفل في التسجيل بالوثائق الرسمية ومنحه اسماً وجنسية، هو أمر بدهي معتاد أو روتيني، سيما وأن القانون الأردني يعاقب ولي الأمر الذي لا يسجل مولوده في فترة زمنية محددة، ويكفل للمولود جنسية والده. وقد يعود عدم ذكر حقوق أخرى في كتب الصفوف الأولى لاعتقاد واضعي المناهج ومؤلفي الكتب أن مضمون تلك الحقوق لا بد أن تكفله الدولة، مثل: الانتفاع من الضمان الاجتماعي ومساعدة الدولة للطفل إذا حرم من عائلته، واعتبار مصلحته هي الفضلى في جميع الإجراءات المتعلقة به (انظر الملحق). وقد يكون لهذا الاعتقاد ما يسوغه ما دامت القوانين الأردنية تكفل ذلك بالفعل. وعلى الرغم من محاولة تفسير ما أفضت إليه نتائج التحليل المتعلقة بحق البقاء، فإن نسبة تضمين حقوق هذا المجال في كتب الصفوف الثلاثة الأولى قد لا تكون كافية؛ فتعريف الطفل بحقوقه وواجباته أمرا في غاية الأهمية، ولا بد لمؤلفي الكتب من إيلائه جل عنايتهم.

وكانت نتيجة التحليل مثيرة للاهتمام فيما يتعلق بحق الطفل في مجال الحماية ؛ إذ بلغت نسبة تكرار الحقوق المنتمية إليه (٢٪) فقط ، وقد ضُمِّنت جميعها في نشيد بعنوان "أمي وأبي" عُرض في كتاب الصف الأول في التهيئة قبل الدرس الأول ، وهي تعود إلى الحق رقم (٩) المتعلق بحق الطفل في معرفة والديه وتلقي رعايتهما والحفاظ على صلاته بهما وبأفراد عائلته. وربما يعود ذكر هذا الحق إلى أهمية البدء بموضوع الأسرة في كتب الصفوف الأولى [١٥] أو إلى رغبة مؤلفي الكتب في تدعيم أواصر الترابط الأسري المعروف في المجتمعات العربية ، وقد يكون وضعه في الصف الأول وبالتهيئة للدروس إلى وعي مؤلفي الكتاب بما يعانيه الطفل عندما ينفصل عن والديه وأسرته حال دخوله المدرسة لأول مرة ؛ فكان من المفيد أن يبدأ الطفل حياته المدرسية بهذا النشيد الذي قد يترك أثرًا إيجابياً في نفسه ، وبخاصة إذا كان المعلم من النوع الحاني على طلبته ، والواعي للحالة النفسية التي تعتري الطفل في بداية حياته المدرسية ، فيوظف هذا النشيد بأسلوب فاعل.

ولا بد من الإشارة هنا ، إلى تجاهل جميع الحقوق الواردة في مجال الحماية تقريباً ، على الرغم من حاجة الطفل إلى الحماية في سنوات طفولته المبكرة في الصفوف الأولى ؛ وقد يرد ذلك إلى قناعة واضعي المنهاج ومؤلفي الكتب بأن معظم الحقوق التي وردت في مجال الحماية قد تمخضت عن أوضاع خاصة عاشتها الدول الغربية ولم تكن للطلبة في مجتمع عربي ، كالمجتمع الأردني ، حاجة بها. فعلى سبيل المثال لا الحصر ، إن حق الطفل في الحماية من أشكال التمييز ليس ملحاً وبخاصة في المجتمع الأردني الذي يلتزم بتعاليم الدين الإسلامي السمحة ؛ فلا تظهر فيه مثل هذه الأشكال من التمييز. أما إن تبدت ، فإنها لا تشكل ظاهرة تتفشى في المجتمع بل قد تكون في إطار ضيق جداً ولحالات خاصة ليست معممة ، سيما وأن الدستور الأردني قد نص على أن الأردنيين سواء في الحقوق والواجبات وأمام القانون.

وكذلك هي الحال فيما يتعلق بحق الطفل في اتخاذ التدابير التي تحول دون بيعه أو الاتجار به ؛ فهي ظاهرة تكاد تكون منعدمة في المجتمع العربي. أما حق الطفل في الوقاية من استخدام المخدرات أو إنتاجها أو بيعها ، فهي ظاهرة غير منتشرة أيضاً في المجتمع الأردني وبخاصة لدى الأطفال ؛ كما أن مكافحة المخدرات بكافة أشكالها ، وما نص عليه القانون من عقوبات رادعة للمتعاطين أو المتاجرين فيها ، يجعل من المجتمع الأردني مجتمعاً يكاد يخلو من هذه المشكلة ، الأمر الذي دعا مؤلفي كتب الصفوف الأولى إلى تجاهل هذا الحق. وقد يعود سبب تجاهله أيضاً ، خشية على الأطفال الذين ما زالوا في سن يافعة ؛ فهم لا يعرفون المخدرات بالمعنى المعروف وقد يكون في تعريفهم بها ـ حتى لتعليمهم حقهم بعدم التعاطي أو الاتجار بها ـ ما يثير انتباههم إلى أمر لا يفترض التنبه إليه في هذه المرحلة.

ومما لا شك فيه ، أن تضمين كتب الصفوف الأولى بعض حقوق مجال الحماية ، التي لم تدرج في تلك الكتب ، مثل حق الطفل في الحماية إذا كان لاجئاً ، لن يخلو من فائدة ؛ إذ يعد الأردن البلد العربي المستضيف لأكبر عدد من أطفال اللاجئين الفلسطينيين المسجلين بوكالة الغوث لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين ، ويوليهم الرعاية والاهتمام الممكنين من حيث الصحة والتعليم والأمومة والطفولة وغيرها. وقد يعود سبب تجاهل هذا الحق في كتب اللغة العربية إلى رغبة البلدان العربية ، ومنها الأردن ، بإعطاء خصوصية لهؤلاء اللاجئين بأن يعدوا مواطنين عاديين كي لا يشعروا بعناء اللجوء ؛ فلهم ما لباقي المواطنين من حقوق وعليهم ما عليهم من واجبات. يضاف إلى ذلك ، روابط الأخوة بين الشعوب العربية التي تحول أيضاً دون التعامل مع الفلسطينيين وأطفالهم بوصفهم لاجئين.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

كان سؤال الدراسة الثالث هو : ما مدى تركيز أسئلة الاستيعاب الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى على حقوق الطفل؟ وبعبارة أخرى يأتي هذا السؤال

للتحقق من مدى اهتمام الأسئلة التي تطرح في نهاية كل درس لقياس استيعاب الطلبة لأفكار النص الرئيسة بحقوق الطفل، وبخاصة الحقوق التي ضُمِّنت بالفعل في النصوص القرائية. وللإجابة عن هذا السؤال استعرضت أسئلة الاستيعاب الواردة في كتب الصفين الثاني والثالث. أما كتاب الصف الأول فلم تتوافر فيه أية أسئلة لهذه الغاية؛ فأسقط من التحليل. ويبين الجدول رقم ٤ التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاستيعاب في كتاب الصف الثاني الأساسي حسب الحق والمجال الذي تنتمي إليه تلك الأسئلة.

جدول رقم ٤ التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاستيعاب المتعلقة بحقوق الطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي .

المجال	الحق*	أرقام الدروس التي وردت فيها الأسئلة	التكرار	النسبة
البقاء	٣	١٩ (سؤال ٢ صفحة ٣١)	١	٥.٦٪
	٤	١٧ (سؤال ٥ صفحة ١٥)	١	٥.٦٪
مجموع المجال			٢	١١.١٪
النمو	٢٩	١٩ (سؤال ٥ صفحة ٣١)	١	٥.٦٪
	٣١	٧ (سؤال ٢، ٣، ٤، ٥ صفحة ٥٢)	٤	٢٢.٢٪
	٣٢	١ (سؤال ٤ صفحة ٧)؛ ٣ (سؤال ٥، ٦، ٧ صفحة ٢٥)؛ ٦(سؤال ١، ٢ صفحة ٤٥)	٦	٣٣.٣٪
	٣٤	٧ (سؤال ٢، ٣، ٤، ٥ صفحة ٥٢)	٤	٢٢.٢٪
	٣٥	٦ (سؤال ١ صفحة ٤)	١	٥.٦٪
مجموع المجال			١٦	٨٨.٩٪
المجموع الكلي			١٨	١٠٠٪

* الحقوق التي لم ترد في الجدول كان تكرار الأسئلة التي تشير إليها صفرًا.

يتضح من الجدول أن عدد الأسئلة المتعلقة بحقوق الطفل منخفض جداً، ولم يتجاوز (١٨) سؤالاً بنسبة قدرها (٨.٦٪) من المجموع الكلي لأسئلة الاستيعاب الواردة في كتاب الصف الثاني البالغ عددها (٢١٠) أسئلة موزعة على جزأي الكتاب الأول والثاني. وقد تشير هذه النتيجة إلى أن الأفكار المتضمنة في كتاب الصف الثاني، التي تتعلق بحقوق الطفل لم تكن مقصودة لذاتها؛ فلو كان الأمر كذلك لركزت أسئلة الاستيعاب على تلك الأفكار كي ترسخ في أذهان الطلبة. وقد كانت أعلى نسبة تكرار هي للأسئلة التي تشير إلى الحق رقم (٣٢) المتعلق بحق الطفل في حماية البيئة، وتعليمه عنها، وفيها، ومن أجلها. وقد يكون سبب ذلك هو الرغبة في إدماج الموضوعات البيئية في كافة الموضوعات الدراسية؛ ذلك أن المنحى الاندماجي في تدريس التربية البيئية هو الأكثر شيوعاً، ويلقى تأييداً من التربويين. أما في المرتبة الثانية فقد جاءت الأسئلة التي تشير إلى الحق رقم (٣١) المتعلق بتوجيه التعليم نحو شخصية الطفل ومواهبه وقدراته؛ وهو توجه جيد سيما وأن الاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد عليه، وإلى الحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب والأنشطة الثقافية والفنية والترويحية؛ وقد يرد ذلك إلى وعي مؤلفي الكتب بما للعب من أهمية في حياة الأطفال؛ فركزوا على هذا الحق.

وإذا ما استثنيت الأسئلة التي تشير إلى الحقوق ذات الأرقام (٣، ٤، ٢٩، ٣٥) التي كان تكرار الأسئلة المتعلقة بها سؤالاً واحداً، يمكن القول إن ما تبقى من حقوق لم يطرح عليها أية أسئلة للتحقق من مدى استيعاب الطلبة لها. إن تجاهل هذا الكم الكبير من الحقوق في أسئلة الاستيعاب ليؤيد النتائج التي تمخض عنها السؤال الأول، التي مفادها أن اهتمام كتب اللغة العربية بحقوق الطفل ليس كافياً.

ويظهر من الجدول رقم ٤ أيضاً، أن تركيز الأسئلة قد انصب على الحقوق في مجال النمو التي استحوذت على (٨٨.٩٪) من الأسئلة، يليها الأسئلة المتعلقة بمجال البقاء التي بلغت نسبتها (١١.١٪). ولم يطرح أي سؤال يتعلق بالحقوق في مجال الحماية. تنسجم هذه النتائج مع نتيجة السؤال الثاني التي أشارت إلى أن مجال النمو قد استحوذ على أعلى

جـدول رقم ٥. التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاستيعاب المتعلقة بحقوق لطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي .

المجال	الحق*	الدروس التي وردت فيها الأسئلة	التكرار	النسبة
البقاء	٤	٢ (سؤال ٥ ، ٦ صفحة ١٣)؛ ٤ (سؤال ٨ صفحة ٢٧)؛ ٢٠ (سؤال ١ ، ٧ صفحة ٦٥)	٥	٪٣٣.٣
مجموع المجال			٥	٪٣٣.٣
النمو	٢٥	١١ (سؤال ٢ صفحة ١٨)	١	٪٠.٦٧
	٢٦	٨ (سؤال ١ صفحة ٦٢)؛ ١٧ (سؤال ٥ صفحة ٤٢)	٢	٪١.٣
	٣٣	١ (سؤال ٦ صفحة ٥)	١	٪٠.٦٧
	٣٤	٢٤ (سؤال ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ صفحة ١٠٨)	٦	٪٤.٠
مجموع المجال			١٠	٪٦٦.٧
المجموع الكلي			١٥	٪١٠٠

❖ الحقوق التي لم ترد في الجدول كان تكرار الأسئلة التي تشير إليها صفرًا.

نسبة في كتاب الصف الثاني ، وكذلك الحال فيما يتعلق بحق البقاء الذي طرح عليه سؤالان ؛ فاحتل المرتبة الثانية. وعموماً ، تؤكد هذه النتيجة خطورة تجاهل مثل هذه المواضيع في كتب اللغة العربية التي يفترض أن تغطي هذه الحقوق بطريقة متوازنة وغير عشوائية.

أما في كتاب الصف الثالث الأساسي ، فقد كان تكرار الأسئلة ونسبها المئوية كما هو موضح في الجدول رقم ٥

وكما الحال في الصف الثاني ، يتضح من الجدول أن عدد الأسئلة المتعلقة بحقوق الطفل قليل جداً ولم يتجاوز (١٥) سؤالاً بنسبة قدرها (٪٧.٨) من المجموع الكلي لأسئلة الاستيعاب الواردة في كتاب الصف الثالث البالغ عددها (١٩٣) سؤالاً موزعة على جزأي الكتاب الأول والثاني. وقد كانت أعلى نسبة تكرار للأسئلة التي تشير إلى الحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب ؛ ويتوافق ذلك مع ارتفاع نسبة تكرار هذا الحق المشار إليها في نتيجة السؤال الأول (انظر الجدول رقم ٢) .

أما في المرتبة الثانية فقد جاءت الأسئلة التي تشير إلى الحق رقم (٣١) المتعلق بحق الطفل في توجيه التعليم نحو شخصيته ومواهبه وقدراته ؛ وهو توجه يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة ، وتشير الأسئلة أيضاً إلى الحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب والأنشطة الثقافية والفنية والترويحية ؛ وتعزز هذه النتيجة التفسير الذي ذكر سابقاً ، المتعلق بوعي مؤلفي الكتب بما للعب من أهمية في حياة الأطفال.

وقد أشارت خمسة أسئلة إلى الحق رقم (٤) المتعلق بسلامة الطفل وصحته ، وكان هذا الحق قد احتل مع الحق رقم (٣٤) المرتبة الرابعة في نسبة تكراره في كتاب الصف الثالث. إن التركيز على هذا الحق أمر ضروري ؛ فصحة الطفل وسلامته لازمتان لنموه ، وقد يعكس ذلك الاهتمام بالأطفال على المستويين الحكومي والشعبي ، وانتشار الخدمات الصحية التي تتوافق مع خطط نشر الوعي الصحي بين الأسر الأردنية عبر المراكز الصحية وما تقدمه من خدمات ونشرات ، وانتشار مراكز الأمومة والطفولة في المدينة والقرية والبادية الأردنية. وقد طرح على الحقوق ذات الأرقام (٢٥ ، ٢٦ ، ٣٣) سؤال واحد أو سؤالان اثنان ، ولم يطرح على ما تبقى من حقوق وعددها (٣٠) حقاً أية أسئلة ؛ ولعل في ذلك تأكيد على الاهتمام غير الكافي لكتب اللغة العربية بحقوق الطفل.

ويظهر من الجدول رقم ٥ أيضاً أن تركيز الأسئلة قد انصب على الحقوق في مجال النمو الذي استحوذ على (٦٦٫٧٪) من الأسئلة ، يليها الأسئلة المتعلقة بمجال البقاء التي بلغت نسبتها (٣٣٫٣٪) ، ولم يطرح أي سؤال يتعلق بالحقوق المنتمية إلى مجال الحماية. وتؤكد هذه النتيجة ما تم التوصل إليه حال إجابة السؤال الثاني من انخفاض تركيز كتب الصفوف الأولى في مادة اللغة العربية على بعض حقوق الطفل ، وهي نتيجة مذهلة ؛ فكيف للطفل أن يعرف حقوقه وواجباته ويعيها ، ما دامت تلك الكتب قد تجاهلت عدداً كبيراً منها؟

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

كان سؤال الدراسة الرابع هو : ما مدى تعبير الصور التعليمية في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى عن حقوق الطفل؟ وللإجابة عن هذا السؤال استعرضت الصور

التعليمية الواردة في تلك الكتب جميعها، ورصد تكرار المعبرة منها عن أي حق من حقوق الطفل ونسبها المئوية. ويبين الجدول رقم ٦ عدد الصور التي تعبر عن حقوق الطفل في كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي ونسبها المئوية موزعة حسب المجال الذي تنتمي إليه.

جدول رقم ٦. التكرارات والنسب المئوية للصور التي تعبر عن حقوق الطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي.

المجال	الحق*	أرقام الدروس التي وردت فيها الصورة	التكرار	النسبة
البقاء	٣	٥، ٨ (٢،١)❖❖، ٣٤، ٤٣	٥	١٢,٥٪
	٤	٣١، ٣٢، ٤٣	٣	٧,٥٪
مجموع صور المجال			٨	٢٠٪
الحماية	٩	التهيئة قبل الدرس الأول، صفحة ١٨	١	٢,٥
مجموع صور المجال			١	٢,٥
النمو	٢٣	٨(١، ٢)	٢	٥٪
	٢٦	٣٧، ٣٩، ٤٠	٣	٧,٥٪
	٢٩	٢٦، ٩	٢	٥٪
	٣٠	٩	٢	٥٪
	٣١	٢٦، ٤٠(١)	٢	٥٪
	٣٢	١٠، ٢١(١)، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٢(٢)، ٤٤	٧	١٧,٥٪
	٣٣	٦(١)، ٢٩	٢	٥٪
	٣٤	١، ٣، ٦(٦)، ٧، ١٣، ١٦، ١٩، ٣٣، ٣٤، ٤٤، ٤٧	١١	٢٧,٥٪
مجموع صور المجال			٣١	٧٧,٥٪
المجموع الكلي			٤٠	١٠٠٪

❖ الحقوق التي لم ترد في الجدول كان تكرار الصور المعبرة عنها صفرًا.

❖❖ الأرقام بين الأقواس تشير إلى رقم الصورة المتسلسل في الدروس التي تحتوي على أكثر من صورة.

يتضح من الجدول أن ما نسبته (٣٣,٨٪) من مجموع الصور التعليمية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف الأول البالغ عددها (١١٨) صورة قد عبرت عن بعض حقوق الطفل؛ وهي نسبة جيدة تعادل ثلث المجموع الكلي لصور الكتاب. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بسيادة التفكير الحسي الذي يميز مرحلة النمو التي يمر فيها الطلبة في هذا السن [٣٥]، وقد يكون ذلك هو ما دعا مؤلفي الكتب إلى التعبير عن بعض الحقوق بالصور، وهي وسيلة شبه حسية لكنها أيسر فهمًا من قبل الطلبة الصغار من الخبرة المجردة غير الحسية. ويُلحظ من الجدول أن توزيع الصور على المجالات الثلاثة لم يكن متوازناً؛ إذ إن ما نسبته (٧٧,٥٪) من مجموع صور الكتاب المعبرة عن حقوق الطفل، كانت لحق الطفل في مجال النمو، وقد حظي مجال البقاء بما نسبته (٢٠٪)، أما مجال الحماية فلم يحظ بأكثر من صورة واحدة بنسبة قدرها (٢,٥٪). وبالمقارنة مع نتائج سؤالي الدراسة الأول والثاني؛ يظهر أن نسب توزيع الصور على المجالات الثلاثة تتوافق إلى درجة كبيرة جدًا، مع نسب توزيع الحقوق المتضمنة في النصوص القرائية على تلك المجالات. ولعل في تجاهل الحقوق المنتمية إلى مجال الحماية وعدم إعطاء مجال البقاء الاهتمام اللازم، ما يدعو إلى مزيد من الدراسة.

ومع أن الصور التي عبرت عن حقوق معينة تقارب ثلث عدد الصور التعليمية الواردة في الكتاب، لكنها غطت (١١) حقاً فقط، ولم تعبر عن أي من الحقوق المتبقية وعددها (٢٤) حقاً تشكل ما نسبته (٦٩٪) من الحقوق الواردة في أداة هذه الدراسة (قائمة حقوق الطفل)؛ وقد يعود ذلك إلى صعوبة التعبير عن بعض الحقوق بصور يسهل على الأطفال تمثلها. وتمحورت الصور التي تعبر عن حقوق الطفل في ثلاثة حقوق، هي: الحق رقم (٣٤) المتعلق بحق الطفل في الراحة واللعب ومزاولة الأنشطة المتنوعة، الذي استحوذ على أكبر عدد من الصور بنسبة قدرها (٢٧,٥٪)؛ والحق رقم (٣٢) المتعلق بحق الطفل في التعليم البيئي بنسبة قدرها (١٧,٥٪)؛ والحق رقم (٣) المتعلق برعاية الطفل لضمان رفاهه والحفاظ على حياته بنسبة قدرها (١٢,٥٪). وتجدر الإشارة - هنا - إلى أن معظم الصور التي عبرت عن حقوق الطفل في كتاب اللغة العربية للصف الأول، إن لم

تكن جميعها، لم ترد في سياقات قصدت فيها الحقوق لذاتها، إنما هي سياقات مختلفة عن ذلك (انظر الدروس التي وردت فيها الصور وفق الجدول رقم ٦).

أما في الصف الثاني الأساسي، فقد كان تكرار الصور التي تعبر عن حقوق الطفل، ونسبها المئوية كما هو موضح في الجدول رقم ٧.

جدول رقم ٧ . التكرارات والنسب المئوية للصور التي تعبر عن حقوق الطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي.

المجال	الحق*	الدروس التي وردت فيها الصورة	التكرار	النسبة
البقاء	٣	٤(١)❖❖، ١٩	٢	٦.٤٪
	٤	٢(١)، ٤(٢)، ١٢، ٢٩	٤	١٣.٠٪
مجموع صور المجال			٦	١٩.٤٪
النمو	٢٥	٩، ١٣	٢	٦.٤٪
	٢٦	٨ (٢، ٦)	٢	٦.٤٪
	٣٠	٢(٢)، ٣	٢	٦.٤٪
	٣١	٣	١	٣.٢٪
	٣٢	١، ٧(١، ٢)، ٨، ١١، ١٦، ٢٢	٧	٢٢.٥٪
	٣٣	٤، ٨، ١٨	٣	١٠.٠٪
	٣٤	١، ٢(٣،١)، ٤(١)، ٨، ١٣، ١٧، ٢٥	٨	٢٥.٨٪
مجموع صور المجال			٢٥	٨٠.٦٪
المجموع الكلي			٣١	١٠٠٪

❖ الحقوق التي لم ترد في الجدول كان تكرار الصور المعبرة عنها صفرًا

❖❖ الأرقام بين الأقواس تشير إلى رقم الصورة المتسلسل في الدروس التي تحتوي على أكثر من صورة

يتضح من الجدول أن ما نسبته (٣٨.٧٪) من مجموع صور كتاب اللغة العربية للصف الثاني البالغ عددها (٨٠) صورة قد عبرت عن بعض حقوق الطفل؛ وهي نسبة مرتفعة إلى حد ما، إذا ما قورنت بالنتائج المتعلقة بتضمين الحقوق في أفكار النصوص

القرائية (انظر نتائج السؤال الأول). وقد تركزت هذه الحقوق في معظمها في مجال النمو بنسبة قدرها (٨٠.٦٪) من مجموع صور الكتاب المعبرة عن حقوق الطفل، و(١٩.٤٪) في مجال البقاء، ولم تعبر أي صورة عن حقوق الطفل في مجال الحماية، وهو ما يتوافق مع توزيع هذه الحقوق في نصوص الكتاب القرائية. ومن الواضح أن الحقوق المعبر عنها بالصور قد تركزت في الحق رقم (٣٤) بنسبة قدرها (٢٥.٨٪)، والحق رقم (٣٢) بنسبة قدرها (٢٢.٥٪)، والحق رقم (٤) بنسبة قدرها (١٣.٠٪)، وتتوافق هذه النتائج مع ما تم التوصل إليه فيما يتعلق بالصور المعبرة عن حقوق الطفل في كتاب اللغة العربية للصف الأول المشار إليها فيما سبق. وقد يُفسِّر التفكير الذي يتسم به الطلبة في الصفين الأول والثاني هذه النتيجة؛ فهم ما زالوا يعيشون في مرحلة تفكير مادي ولم يصلوا بعد إلى التفكير المجرد فآثر المؤلفون تقديم حقوق الطفل على شكل صور، فهي أبلغ للطلبة في سنوات الدراسة الأولى من الكلام الشفوي، وبخاصة لدى أولئك الذين تعوزهم القدرة القرائية. كما وتتوافق هذه النتيجة مع توزيع الحقوق المُتضَمَّنة في النصوص القرائية من كتاب الصف الثاني.

وبالنسبة إلى الصور التعليمية في كتاب اللغة العربية للصف الثالث، فقد عبرت عن حقوق الطفل على النحو المبين في الجدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. التكرارات والنسب المئوية للصور التي تعبر عن حقوق الطفل المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي.

المجال	الحق*	الدروس التي وردت فيها الصورة	التكرار	النسبة
البقاء	٣	٣(٤، ٥)❖❖	٢	١٢.٥٪
	٤	٢٠	١	٦.٣٪
مجموع صور المجال			٣	١٨.٨٪

تابع جدول رقم ٨.

المجال	الحق*	الدروس التي وردت فيها الصورة	التكرار	النسبة
النمو	٢٣	١٨(٢)	١	٦,٣٪
	٢٤	٤	١	٦,٣٪
	٢٦	٨	١	٦,٣٪
	٢٩	٨	١	٦,٣٪
	٣٠	١، ٣	٢	١٢,٥٪
	٣٢	٢٢	١	٦,٣٪
	٣٤	٣(٣،١، ٤، ٥)، ٧، ٢٤(٢)	٦	٣٧,٥٪
مجموع صور المجال			١٣	٨١,٢٪
المجموع الكلي			١٦	١٠٠٪

◆ الحقوق التي لم ترد في الجدول كان تكرار الصور المعبرة عنها صفرًا

❖ ❖ الأرقام بين الأقواس تشير إلى رقم الصورة المتسلسل في الدروس التي تحتوي على أكثر من صورة.

يتضح من الجدول أن ما نسبته (٣٢٪) من مجموع صور كتاب اللغة العربية للصف الثالث البالغ عددها (٥٠) صورة، قد عبرت عن بعض حقوق الطفل؛ وهي نسبة جيدة تعادل ثلث صور الكتاب تقريبًا، ولا يتجاوز تفسيرها ما سبق ذكره حال تفسير نتائج هذا السؤال في الصفين الأول والثاني. لكن ما يلفت الانتباه، كما يظهر من الجدول، أن (٨١,٢٪) من مجموع صور الكتاب التي عبرت عن حقوق الطفل، وقعت في مجال النمو، ولم يحظ مجال البقاء على أكثر من (١٨,٨٪) من تلك الصور، في الوقت الذي لم تعبر فيه أي صورة عن أي حق في مجال الحماية. فهذا التوزيع غير المتوازن يجعل الإفادة من تلك الصور في مجال حقوق الطفل ليست كبيرة، سيما أن الحق رقم (٣٤) قد استحوذ على (٣٧,٥٪) من مجموع صور الكتاب التي تعبر عن حقوق الطفل؛ وهي نسبة تعادل ثلث تلك الصور. لكن الصور التعليمية، على الرغم من هذه النتائج التي تبدو جيدة، لا

تستغل من قبل المعلمين على نحو يعزز تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية [٣٧]، ومن البدهي أن لا يتطرق المعلمون إلى ما تمثله تلك الصور من حقوق، سيما وأنها تأتي لتعبر عن دروس قلما تركز عناوينها أو أفكارها الرئيسة على حقوق الطفل؛ فيضحى إدراك المعلم للحق الذي تعبر عنه الصورة أمراً صعباً. ولا ينسى ما لإهمال حقوق الطفل من أثر في ذلك؛ فالدورات التدريبية وورش العمل التي تعقد للمعلمين أثناء الخدمة أو حتى قبلها، تركز على أساليب التدريس المختلفة لا على تحليل الكتب وما يرد فيها من أفكار، وأسئلة، وصور.

وخلاصة القول، أن تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى حقوق الطفل لم يكن على المستوى المطلوب؛ إذ تم التركيز على بعض الحقوق دون غيرها. أما أسئلة الاستيعاب الواردة في تلك الكتب فلم تركز هي الأخرى على حقوق الطفل ولم يكن من اهتمام مؤلفي الكتب التساؤل عن الأفكار الرئيسة المتعلقة بحقوق الطفل، وهو ما يؤكد أن الأفكار المتعلقة بحقوق الطفل في كتب الصفوف الأولى، قد عُرضت بشكل غير مخطط له أو مقصود. ومع أن بعض الصور التي عُرضت في كتب الصفوف الأولى عبرت بشكل أو بآخر عن حقوق الطفل، إلا أن ذلك لم يكن هدفها الرئيس؛ ذلك أنها لم تتفق كثيراً مع النسبة المتدنية لحقوق الطفل المتضمنة في النصوص القرائية، أو تلك التي دارت أسئلة الاستيعاب حولها. وقد تكون هذه النتيجة طبيعية في غياب منهاج واضح ومحدد للتربية من أجل حقوق الإنسان بعامة والطفل بخاصة، وفي ظل عدم وضوح التوجهات التربوية في هذا الصدد، وتعدد اهتمامات واضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية.

التوصيات

حاولت هذه الدراسة تحليل كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى للوقوف على مدى اهتمامها بحقوق الطفل، ولتحقيق هذه الغاية حللت أفكار النصوص القرائية، وأسئلة الاستيعاب، والصور التعليمية الواردة في تلك الكتب، وبناءً على نتائج الدراسة ومناقشة تلك النتائج، يوصى بما هو آت:

١ - تضمين حقوق الطفل في كتب الصفوف الثلاثة الأولى على نحو يمثل ما جاء في "قائمة حقوق الطفل"، وتوزيعها بشكل متوازن غير عشوائي. وتنويع النصوص التي تتعلق بالحقوق من أناشيد وقصائد وقصص؛ ذلك أنها تتناسب مع خصائص طلبة الصفوف الأولى.

٢ - زيادة تركيز أسئلة الاستيعاب التي تقيس الأفكار الرئيسة للنصوص القرائية في كتابي اللغة العربية للصفين الثاني والثالث على حقوق الطفل.

٣ - تقديم صور تعليمية في كتب اللغة العربية للصفوف الأولى تهدف إلى التعبير بشكل رئيس عن حقوق الطفل، وتوجيه المعلمين والمعلمات إلى ضرورة توظيفها في تعليم حقوق الطفل لطلبة الصفوف الأولى.

٤ - إجراء دراسات أخرى لاحقة تتعلق بحقوق الطفل تُفحص فيها البيانات كميًا وفق معايير معينة للتأكد من دلالة الفروق في تضمين حقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأولى بين ما يتوقعه الخبراء والمتخصصين، وما هو متوافر فعلياً في تلك الكتب من حقوق؛ وهو ما حالت القيمة (صفر) التي ظهرت في بعض المجالات دون توظيفه في هذه الدراسة.

٥ - عقد ورش عمل تدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الأولى لإطلاعهم على أساليب تدريس حقوق الطفل في تلك الصفوف، وبالتحديد، ما يتعلق بالأنشطة

والألعاب المناسبة لطلبة الصفوف الأولى، والتنبيه إلى أهمية تعليم حقوق الطفل في سن مبكرة.

٦ - إجراء دراسات تبحث في المرجعية التي ينبغي اعتمادها حال تحليل المناهج والكتب المدرسية للوقوف على ما تتضمنه من حقوق؛ كأن تكون مرجعية عالمية أو عربية وما يصدر عنها من مواثيق، وإعلانات، واتفاقيات؛ أو مرجعية دينية إسلامية وما ترسيه من مبادئ، وقوانين، وقواعد سلوك تحمي الطفل وتكفل له الحياة والنمو.

٧ - إجراء مسح شامل لكتب الحلقة الأساسية الأولى ومناهجها الدراسية؛ للوقوف على كفاية مواضيع حقوق الطفل المتوافرة فيها، ومدى ملاءمتها للمواد الدراسية المعنية ولمستويات التلاميذ ومراحل نموهم، ورسم سياسة تربوية واضحة ومحددة في هذا المجال أو تطوير منهاج خاص للتربية على حقوق الإنسان وحقوق الطفل.

٨ - إجراء دراسات ميدانية لتحديد كيفية تناول المعلمين والمعلمات والطلبة مواضيع حقوق الطفل في غرفة الصف.

٩ - التحقق من مدى اهتمام فرق الإشراف التربوي في تتبع مواضيع حقوق الطفل حال زيارتهم للمدارس أو عقدهم للدورات والورش التعليمية؛ وذلك باستطلاع آراء المعلمين والمعلمات في هذا الأمر.

المراجع

[١] السعدي، عماد، وعبد المعطي نمر، وزياد البوريني، *أساليب تدريس اللغة العربية*، إربد: دار الأمل، ١٩٩١.

[٢] محافظة، علي. "المعوقات أمام تطوير التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي والبدائل المطروحة"، في الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٤م.

[٣] هيكل، محمد سعيد. "تدريس الديمقراطية وحقوق الإنسان في المرحلة الثانوية." *التربية الجديدة*، ع٥٨،

(١٩٩٥)، ١٠٥ ـ ١٣٢.

[٤] السايح، السعيد. "الوضع الراهن لمناهج حقوق الإنسان وحرياته الأساسية بالمرحلة الثانوية في المغرب." *التربية الجديدة*، ع٥٨، (١٩٩٥)، ١٥١ ـ ١٦٧.

[٥] البخاري، عمران. "التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في التعليم الثانوي." *التربية الجديدة*، ع٥٨، (١٩٩٥)، ٢٧ ـ ٣٤.

[٦] كوتكدجيان، جورج. "الإنجازات والعراقيل في مجال التربية في حقوق الإنسان"، في الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٤م.

[٧] صباريني، غازي حسن. *الوجيز في حقوق الإنسان وحرياته الأساسية*، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٧

[٨] عتيقة، نجوى علي. *حقوق الطفل في القانون الدولي*، القاهرة: دار المستقبل العربي، ١٩٩٥م.

[٩] أبو الوفا، أحمد. *الحماية الدولية لحقوق الإنسان في إطار منظمة الأمم المتحدة والوكالات الدولية المتخصصة*، الطبعة الأولى، القاهرة: دار النهضة العربية، ٢٠٠٠م.

[١٠] جامعة الدول العربية. *ميثاق حقوق الطفل العربي*، الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية والثقافية، ١٩٨٠م.

[١١] المعهد العربي لحقوق الإنسان. *الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية*، تونس، ١٨ ـ ٢٠ شباط (فبراير) ١٩٩٣، تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٤م.

[١٢] ابن رمضان، عمارة. "التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي: الواقع والآفاق على مستوى التعليم الأساسي والتعليم الثانوي: محاولة تقييمية"، في الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٤م.

[١٣] سمور، زهدي عبد المجيد. "دور وسائل الإعلام في التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي"، في الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٤م.

[١٤] O'brien, E. D. "We Must Integrate Human Rights in the Social Studies." *Social Education*, 63, No. 3, (1999), 171-175.

[١٥] الخريشة، علي كايد. "حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن." مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٤، ع١، (٢٠٠٢م)، ٧٤ ـ ١٠٣.

[١٦] Fernekis, William. "Children's Rights in the Social Studies Curriculum: A Critical Imperative." *Social Education*, 56, No. 4, (1992), 203-204.

[١٧] لانسداون، جيريسون. "التقدم في تنفيذ إعلان حقوق الطفل والعوامل المساعدة والعوامل المعيقة." ترجمة أحمد عطية أحمد، *مستقبليات*، ٢٩، ع٢ (١٩٩٩م)، ١٩٣ ـ ٢٠٣.

[١٨] فيرهيلين، يوجين. "تيسير حقوق الأطفال في التعليم: المطالب والآمال المعقودة على المعلمين والآباء." ترجمة زينب علي النجار، مستقبليات، ٢٩، ع٢، (١٩٩٩م)، ٢٢٩ ـ ٢٣٧.

[١٩] طراونة، محمد سليم. *دراسات في حقوق الإنسان "دراسة تحليلية"*، الطبعة الأولى، عمان: مركز جعفر للخدمات الطلابية والكمبيوتر، ١٩٩٦.

[٢٠] Cantwell, Nigel. "Conventionally theirs: An Overview of the Origin, Content, and Significance of the convention on the Rights of the Child." *Social Education*, 56, No. 4, (1992), 207-210.

[٢١] Edmonds, Beverly. "The Convention on the Rights of the Child: A Point of Departure." *Social Education*, 56, No. 4, (1992), 205-207.

[٢٢] Unicef. *Annual Report*, New York, United Nations Children's Fund, 1996.

[٢٣] براهمة، نبيل. "مدى اهتمام كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمبادئ التربية الدولية في ضوء تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها." *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد: الأردن، (١٩٩٧).

[٢٤] ساري، حلمي. "مفاهيم حقوق الإنسان: دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي." *دراسات العلوم الإنسانية*، ٢٢أ، ع٦، (١٩٩٥)، ٢٧٦١ ـ ٢٧٨٧.

[٢٥] سلام، محمد، وناديا عبد المنعم." واقع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية بالتعليم الثانوي في مصر وصيغة تطويره." *التربية الجديدة*، ع٥٨، (١٩٩٥)، ١٣٩ ـ ١٤٩.

[٢٦] بوشرباك، أحمد. "حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في إطار مناهج التعليم في دولة قطر." *التربية الجديدة*، ع٥٨، (١٩٩٥)، ١٣٣ ـ ١٣٨.

[٢٧] Carol, W. R. Human Rights Education in the Elementary School: A case Study of Fourth Grades Response to a Democratic, Social Action, Oriented, Human Rights Curriculum." *Dissertation Abstract International*, 53, No. 6, (1992), 6680-A.

[٢٨] وزارة التربية والتعليم (الأردن).المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي: التوصية الخامسة "المناهج والكتب المدرسية"، *رسالة المعلم*، ٢٩، ع ٣، ٤، (١٩٨٧)، ٦٥ ـ ٦٧.

[٢٩] طعيمة، رشدي. *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٧.

[٣٠] حسين، سمير. تحليل المضمون، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٣.

[٣١] وزارة التربية والتعليم (الأردن). *لغتنا العربية*، للصف الأول، (ج ١، ٢)، المديرية العامة للمناهج، عمان: الأردن، ٢٠٠٠.

[٣٢] وزارة التربية والتعليم (الأردن). *لغتنا العربية*، للصف الثاني، (ج ١، ٢)، المديرية العامة للمناهج، عمان: الأردن، ٢٠٠٠.

[٣٣] وزارة التربية والتعليم (الأردن). *لغتنا العربية*، للصف الثالث، (ج ١، ٢)، المديرية العامة للمناهج، عمان: الأردن، ٢٠٠٠.

[٣٤] Martin, G., and Pear, J., *Behavior Modification: What it is and how to do it*, NJ, Prentice-Hall, Inc., 1978.

[٣٥] أبو جادو، صالح. علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة للنشر، عمان: الأردن، ٢٠٠٠.

[٣٦] محي الدين توق، وعبد الرحمن عدس. *أساسيات علم النفس التربوي*، نيويورك: جون وايلي وأولاده، ١٩٨٤.

[٣٧] Al-Barakat, Ali. "The Effectiveness of Instructional Pictures in the Development of Young Children's Linguistics Skills From Jordanian Teachers' Perspectives." *Dirasat*, 30, No. 1, (In press).

الملحق

قائمة حقوق الطفل

للطفل الحق في:

الرقم	المجال	الحق
١	البقاء	اعتبار مصلحته هي الفضلى في جميع الإجراءات المتعلقة به
٢	البقاء	مراعاة حقوق وواجبات والديه أو الأوصياء عليه
٣	البقاء	رعايته اللازمة لرفاهه وللحفاظ على حياته وتيسير نموه إلى أقصى حد ممكن
٤	البقاء	التقيّد بمعايير سلامته وصحته وبأعلى مستوى ممكن لا ضرر فيه بعيداً عن التقاليد الصحية غير الصحيحة
٥	البقاء	تسجيله في الوثائق الرسمية فور ولادته ومنحه اسماً وجنسية وهوية والحفاظ عليها
٦	البقاء	مساعدة الدولة ورعايتها له إذا حرم من بيئته العائلية

٧	البقاء	الانتفاع من الضمان الاجتماعي
٨	الحماية	الحماية من جميع أشكال التمييز أو العقاب بغض النظر عن الجنس أو اللون أو الدين أو غيره
٩	الحماية	معرفة والديه وتلقي رعايتهما والحفاظ على صلاته وعلاقته الشخصية بهما وبأفراد عائلته، وإن انفصل عنهما
١٠	الحماية	التزود بمعلومات عن أفراد عائلته الغائبين وجمع شملهم وحرية تنقلهم
١١	الحماية	منع نقله إلى خارج الدولة أو العودة إليها بطريقةٍ غير مشروعة
١٢	الحماية	الاستماع إليه في أي إجراءات قضائية أو إدارية تخصه
١٣	الحماية	حماية حياته الخاصة من أي تعرض غير قانوني، سواء في أسرته أو منزله أو مراسلاته
١٤	الحماية	حمايته من كافة أشكال العنف أو الإساءة أو الضرر الجسمي عندما لا يكون برعاية والديه
١٥	الحماية	حمايته ومساعدته إذا كان لاجئاً
١٦	الحماية	حمايته من جميع أشكال الاستغلال الاقتصادي، أو من أداء الأعمال الخطرة الضارة به أو المعيقة لتعلمه
١٧	الحماية	حمايته من جميع أشكال الاستغلال أو الانتهاك الجنسي أو أي أشكال ضارة برفاهه
١٨	الحماية	وقايته من استخدام المخدرات أو إنتاجها أو بيعها
١٩	الحماية	اتخاذ التدابير التي تحول دون بيعه أو الاتجار به بأي شكل من الأشكال
٢٠	الحماية	حمايته، إذا أخل بالقانون، من التعذيب أو العقوبة القاسية اللاإنسانية
٢١	الحماية	ألا يحرم من حريته أو يسجن إلا وفقاً للقانون ولأقصر مدة زمنية يتمكن فيها من الاتصال بأفراد أسرته
٢٢	الحماية	حمايته من النزاعات المسلحة ومنع اشتراكه في الحروب أو التجنيد في القوات المسلحة
٢٣	النمو	توجيهه وإرشاده الملائمين لقدراته وحاجاته وبما يتفق وحقوقه
٢٤	النمو	تكوين آرائه الخاصة والتعبير عنها واعتبارها ما أمكن
٢٥	النمو	طلب أي نوع من المعلومات أو الأفكار وتلقيها وإذاعتها

٢٦	النمو	الحصول على المعلومات والمواد الإعلامية والثقافية واللغوية من شتى المصادر باستثناء الضار منها
٢٧	النمو	تحمل والديه أو الأوصياء عنه مسؤولية مشتركة في تربيته ونموه
٢٨	النمو	رعايته، إذا كان معاقاً، مادياً واجتماعياً وأسرياً وتعليمياً وتعزيز ثقته بذاته
٢٩	النمو	توفير مستوىً معيشي ملائم لنموه البدني والعقلي والروحي والمعنوي والاجتماعي
٣٠	النمو	تعليمه بمناخ يحترم كرامته وإنسانيته مجانياً وبأقصى درجات المواظبة وعدم التسرب من المدرسة
٣١	النمو	توجيه التعليم نحو شخصيته ومواهبه وقدراته واحترامه حقوق غيره وحرياتهم
٣٢	النمو	حماية البيئة، وتعليمه عنها، وفيها، ومن أجلها
٣٣	النمو	تعليمه احترام القانون والتسامح والصداقة وحرية ممارسة الدين أو الشعائر أو اللغة مهما كانت تبعيته
٣٤	النمو	الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب والأنشطة الثقافية والفنية والترويحية
٣٥	النمو	إكسابه مهارات التفكير والبحث العلمي واستخدام التكنولوجيا

An Analytical Study of Child Rights in Arabic Language Textbooks in the First Three Grades in Jordan

Imad T. Sa'di
Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract.. This study aims at identifying the extent to which Arabic language textbooks in the first three elementary grades in Jordan incorporate child rights, and whether comprehension questions ask about such rights, in addition, the reflection of child rights in the educational pictures has been examined. For the purpose of the study, a list of (35) rights has been developed. The list covers three dimensions of rights: survival, protection and development rights .
The Results show that the highest percentage of child rights incorporation is in the development domain, whereas the lowest is in the protection one. The findings also show a critical lack of comprehension questions in the textbooks asking about child rights. In addition, a good percentage of child rights is reflected in the educational pictures. Depending upon the results of this study some recommendations have been suggested.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٤٩ -٢٩٨ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

تصنيف مستخدمي الكراسي المتحركة في الألعاب شبه الأولمبية: دراسة نقدية

عبدالحكيم بن جواد المطر

أستاذ مشارك، قسم التربية البدنية وعلوم الحركة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود،

الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/١/١٨هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٧/١٩هـ)

ملخص الدراسة. يُعتبر تصنيف الرياضيين ذوي الاحتياجات الخاصة - وبالأخص الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة - حجر الزاوية في تطوير مستوى أدائهم الرياضي وزيادة معدل مشاركتهم في الأنشطة الرياضية التنافسية ولاسيما الألعاب شبه الأولمبية . وعلى الرغم من تمتع الأنظمة التصنيفية المعتمدة من قبل المنظمات الرياضية الدولية لمستخدمي الكراسي المتحركة ببعض المزايا، إلا أنها تعاني من مشاكل فنية وصعوبات إدارية وتنظيمية تحد من تحقيق الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة لأهدافهم خصوصا في المستوى الأولمبي.

لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى:

١ - التعرف على أنواع التصنيف الرياضي لمستخدمي الكراسي المتحركة و مزايا و عيوب كل نوع.

٢ - التعرف على تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في الألعاب شبه الأولمبية.

٣ - اقتراح بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها في أنظمة تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في الألعاب شبه الأولمبية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بتحليل ما أمكن الاطلاع عليه من أدبيات التصنيفات الرياضية لمستخدمي الكراسي المتحركة لتحديد أنواع التصنيف المستخدمة ومزايا وعيوب

كل نوع، ومن ثم خلصت الدراسة إلى اقتراح بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند وضع نظام تصنيف رياضي جديد.

مقدمـــــــــة

كانت بدايات ممارسة الرياضة بالنسبة لمستخدمي الكراسي المتحركة بعد الحرب العالمية الثانية في نهاية أربعينيات القرن الميلادي الماضي حيث استخدمت الرياضة كجزء من برامجهم العلاجية، وذلك بقيادة السـير جوتمان (Sir Guttmann) من مستشفى ستوك ماندفيل Stoke Mandeville ببريطانيا، والذي أسس لاحقاً الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل International Stoke Mandeville Games Federation. وكان هذا الاتحاد هو القاعدة التي انطلقت منها رياضات ذوي الاحتياجات الخاصة عامة ومستخدمي الكراسي المتحركة خاصة، وذلك نظراً لتركيزه على المصابين في نخاعهم الشوكي أو بشلل الأطفال.

وكان هذا التركيز - الذي لا يزال حتى وقتنا الحالي - سبباً في تأسيس اتحادات وجمعيات أخرى تعنى بالفئات الأخرى من مستخدمي الكراسي المتحركة، فتأسست المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين International Sports Organization for Disabled والجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي Cerebral Palsy International Sport & Recreation Association، حيث عنيت الأخيرة برياضات ذوي الشلل الدماغي بينما عنيت الأولى برياضات ذوي البتر والإعاقات الحركية الأخرى خلاف المصابين في نخاعهم الشوكي أو شلل الأطفال.

ونظمت كل من الاتحادات الثلاثة بطولات رياضية منفصلة للرياضيين الذين تشرف عليهم حتى عام١٩٧٦ م حينما نظمت ألعاباً للمعوقين بمدينة توبيكوك بكندا تحاكي الألعاب الأولمبية للعاديين، ثم تكرر تنظيمها بشكل غير منتظم حتى عام ١٩٨٨م حينما نُظمت في سيئول بكوريا، ومنذ ذلك الحين أصبحت الألعاب شبه الأولمبية الصيفية

تنظم بإشراف من اللجنة شبه الأولمبية الدولية International Paralympic Committee كل أربع سنوات في نفس المدينة التي تقام فيها الألعاب الأولمبية (للعاديين) وبعدها بمدة لا تتجاوز الخمسة عشر يوما في أكثر الأحيان.

وتطور الاهتمام بالرياضة لمستخدمي الكراسي المتحركة من وسيلة للتأهيل إلى حق يتمتع به كل منهم كمواطن من أفراد المجتمع الذين يضمن لهم جميع حقوقهم بما فيها ممارسة الرياضة، كما تلعب الرياضة دوراً هاماً في تحقيق مبدأ الدمج بين الأفراد العاديين وأقرانهم مستخدمي الكراسي المتحركة وتساهم في تأهيل جميع أفراد المجتمع نفسياً واجتماعياً.

وقد مارس جميع مستخدمي الكراسي المتحركة الرياضة في البداية من خلال المشاركة في الأنشطة الرياضية المفتوحة والتي يشارك فيها الجميع بغض النظر عن مستوى الإعاقة وشدتها، وأدى ذلك إلى تفوق الأفراد الأقل إعاقة وبالتالي إبعاد ذوي الإعاقات الشديدة من المشاركة خصوصاً في الرياضات الجماعية. وهنا برزت الحاجة إلى توزيع الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة إلى فئات متقاربة في القدرات والأداء وهو ما عرف لاحقاً بالتصنيف.

ظهر التصنيف للرياضيين بشكل عام - عاديين وغير عاديين - منذ بداية المنافسات الرياضية المنظمة، فتنافس الرجال والنساء في فئات منفصلة وذلك لتحييد أثر الفروقات بين الجنسين. كما تم توزيع الرجال وفقاً للوزن في رياضات القوة وذلك لإتاحة الفرصة للرياضيين الأقل وزناً والأصغر جسماً للمنافسة العادلة، إضافة إلى المحافظة على سلامة الرياضيين من الإصابات عند احتكاك الأكثر وزنا مع الأقل وزناً، كما صُنّف الرياضيون في بعض الرياضات وفقاً لمستوى أدائهم إلى مبتدئين ومتفوقين.

وتعتبر الاختلافات في القدرة على الحركة سبباً منطقياً آخر للتصنيف في الرياضات التنافسية ؛ لذا يتم تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة وفقاً لقدرتهم على الحركة، وبهدف مساعدتهم - بما فيهم شديدي الإعاقة - على المنافسة العادلة مع أقرانهم من نفس درجة الإعاقة[١ ؛٢] ، وحتى يكون الفوز أو الخسارة بسبب الموهبة والتدريب والدافعية والمهارة وليس بسبب الانتماء إلى فئة تصنيفية معينة، [٣] أو بسبب ما يرتبط بها من أعراض كالتشنجات والشلل وفقدان طرف. [٤] كما يهدف التصنيف إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من ذوي الإعاقات الحركية - بما فيهم شديدي الإعاقة - للمشاركة الإيجابية النشطة في الرياضات التنافسية المختلفة [٥] . لكن إلى أي مدى استطاعت أنظمة التصنيف الحالية النجاح في تحقيق هذه الأهداف؟

مشكلة الدراسة

يعتبر التصنيف من أهم العوامل التي تساهم في تطوير رياضة ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لمساهمته الفعالة في توفير فرص تنافس عادل بين المشاركين وفقاً لقدراتهم [٦] . ورغم ذلك فإن كل من الاتحادات الدولية المعنية برياضات ذوي الاحتياجات الخاصة تفرض نظام تصنيف خاص بها في جميع البطولات التي تشرف عليها وحتى في الألعاب شبه الأولمبية. مما يجعل للرياضي من مستخدمي الكراسي المتحركة أكثر من تصنيف في الرياضات المختلفة وأحياناً في الرياضة الواحدة إذا ما أشرف عليها اتحادان مختلفان أو أكثر. وهذا بدوره أدى إلى زيادة عدد الفئات المتنافسة في البطولات المختلفة مما نتج عنها زيادة عدد المسابقات والتصفيات إلى حد مربك تنظيمياً. وتتجلى هذه الزيادة المربكة في الألعاب شبه الأولمبية، فعلى سبيل المثال كان عدد المسابقات لجميع المشاركين بما فيهم مستخدمي الكراسي المتحركة في ألعاب سيئول شبه الأولمبية عام ١٩٨٨م ١٢٥٧ مسابقة بينما كان عدد المشاركين ٣٠٠٠ رياضي، في المقابل بلغ عدد المسابقات في

الألعاب الأولمبية (للعاديين) في سيئول عام ١٩٨٨م ٢٥٠ مسابقة وعدد المشاركين ١٥٠٠٠ رياضي [٧]. كما أدت كثرة الفئات إلى انخفاض عدد الرياضيين المشاركين في بعض المسابقات إلى ثلاثة رياضيين أو أقل مما أدى إلى إلغائها أو ضم بعض الفئات غير المتكافئة في القدرات لبعضها.

ومما يزيد الأمر سوءاً اعتماد كل اتحاد دولي لرياضات مستخدمي الكراسي المتحركة نوعاً من التصنيف مختلفاً قليلاً أو كثيراً عما تستخدمه الاتحادات الأخرى. وهذا بدوره يؤدي إلى تغيّر تصنيف الرياضي من بطولة لأخرى وعدم معرفته لتصنيفه النهائي حتى يوم المسابقة في بعض الأحيان مما ينتج عنه إرباك للرياضي واضطراب في برنامجه التدريبي يؤثر كثيراً في مستوى أدائه.

وأدى التصنيف غير العادل في بعض الاتحادات الدولية إلى اعتزال - أو عزل - الرياضيين ذوي الإعاقات الشديدة، وذلك يتناقض مع أحد أهم أهداف التصنيف و هو منع إقصاء أي رياضي بل تشجيع أكبر عدد ممكن على المشـــاركة في المنافسات الرياضية [٥] .

لذلك أثيرت في السابق - وفي الوقت الراهن أيضا - العديد من التساؤلات عن التصنيف، و التي من أهمها ما يلي :

١ - هل يمكن استخدام نوع موحد لتصنيف جميع مستخدمي الكراسي المتحركة، التصنيف التشريحي أو الوظيفي؟

٢ - هل يكون التصنيف لكل إعاقة على حدة أم مدمجاً؟

٣ - هل يكون التصنيف لكل رياضة على حدة أم موحداً لجميع الرياضات؟

٤ - هل يمكن دمج بعض المسابقات بحيث تكون مفتوحة لجميع مستخدمي الكراسي المتحركة وإلغاء الفئات؟

٥ - هل يجب تعديل جميع الرياضات ليتمكن كل مستخدمي الكراسي المتحركة من المشاركة فيها، أم لا بد أن يتمتع الرياضي مستخدم الكرسي المتحرك بحد أدنى من القدرات الوظيفية ليتأهل للمشاركة دولياً؟

٦ - وهل تقتصر المشاركة في الألعاب شبه الأولمبية على الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة الذين يماثل مستوى أدائهم أقرانهم العاديين أم تكون المشاركة مفتوحة للجميع كما هو الحال الآن؟

إن هذه التساؤلات وغيرها جعلت من الضرورة بمكان دراسة أنظمة التصنيف المستخدمة في تصنيف ذوي الإعاقات الحركية مستخدمي الكراسي المتحركة المشاركين في الألعاب شبه الأولمبية الدولية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١ - التعرف على أنواع التصنيف الرياضي لمستخدمي الكراسي المتحركة و مزايا و عيوب كل نوع.

٢ - التعرف على تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في الألعاب شبه الأولمبية.

٣ - اقتراح بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها في أنظمة تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في الألعاب شبه الأولمبية.

أهمية الدراسة

تختلف قدرات الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية بدرجة كبيرة جداً بالمقارنة بالعاديين، لذلك تُعنى أنظمة التصنيف في الألعاب شبه الأولمبية بدرجة أولى بالرياضيين

ذوي الإعاقات الحركية، كما إن غالبية الرياضيين المشاركين في الألعاب شبه الأولمبية هم من ذوي الإعاقات الحركية من المنتمين للاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل أو المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين أو الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي، حيث بلغت نسبتهم في الألعاب شبه الأولمبية بسيدني ٧٥٪ [٨]. ورغم أن مشاكل تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة كانت موضوعا للمناقشات بين المهتمين برياضات ذوي الاحتياجات الخاصة منذ فترة ليست بالقصيرة، إلا أن المناقشات ما تزال مستمرة نظراً للاختلافات الكبيرة بين وجهات النظر وتناقضها في بعض الأحيان.

لذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها محاولة لتقويم أنواع التصنيف المختلفة المستخدمة في تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة المشاركين في الألعاب شبه الأولمبية واقتراح بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند اقتراح أو دراسة أنظمة التصنيف الجديدة في الألعاب شبه الأولمبية، وذلك بهدف الحد من المشاكل المصاحبة للتصنيف والتي غالباً ما تعطّل تطور رياضة مستخدمي الكراسي المتحركة من ذوي الإعاقات الحركية.

وتقتصر المساهمة العربية فيما يرتبط بتصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة على تطبيق الأنظمة المعتمدة من الإتحادات الدولية دونما مناقشتها أو المساهمة في تطويرها، حيث لا يوجد سوى مقالٍ واحدٍ عن التصنيف باللغة العربية [٩] .

لذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية أيضاً في كونها الأولى باللغة العربية من حيث شمولها لجميع أنواع التصنيف لمستخدمي الكراسي المتحركة من الرياضيين واقتراحها لبعض المبادئ الأساسية المرتبطة بتطويرها. كما أنها محاولة لمساعدة المهتمين برياضات مستخدمي الكراسي المتحركة والمصنفين في العالم العربي على فهم حيثيات التصنيف بأنواعه المختلفة وشحذ هممهم للمشاركة الفعالة في تقويمها وتطويرها.

منهجية الدراسة

المنهج البحثي الملائم لتحقيق أهداف الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي التحليلي، ويقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة وتحليلها إلى عناصرها المكونة لها ثم استخلاص النتائج [١٠] . ويظهر هذا المنهج بوضوح عند استقصاء مفهوم التصنيف للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة وتحليل أنواعه المختلفة ومزايا كل نوع وعيوبه، و ذلك لاستنتاج بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند وضع أنظمة التصنيف أو تعديلها.

مصطلحات الدراسة

الرياضيون مستخدمو الكراسي المتحركة

يقصد بهم في هذه الدراسة جميع الأشخاص ذوي الإعاقات الحركية كالمصابين في نخاعهم الشوكي أو شلل الأطفال أو البتر أو الشلل الدماغي أو الإعاقات الحركية الأخرى والذين يمارسون الرياضات المختلفة باستخدام الكراسي المتحركة.

الإعاقات الحركية الأخرى

يقصد بها جميع الإعاقات الحركية خلاف ما ذكر عاليه والتي تُجبر المصاب بها على استخدام الكرسي المتحرك عند ممارسة الرياضة مثل تعضي المفاصل Arthrosis والحروق والكسور وتشوهات اليدين والقدمين والخثل العضلي والعيوب الخلقية التي تؤثر في حركات الرجلين.

الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية

ويقصد بها المنظمات التي تُعنى بالرياضات لذوي الإعاقات الحركية كالاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل والمنظمة الرياضية الدولية للمعوقين والجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي.

أنواع التصنيف

بدأ التصنيف للرياضيين مستخدمي الكراسي ملازماً لممارستهم الرياضات المختلفة بهدف التنافس العادل. وكان في بادئ الأمر تصنيفاً موحداً لذوي الإعاقات الحركية المصابين في نخاعهم الشوكي الممارسين للرياضة، إلا أنه وبانضمام ذوي إعاقات حركية أخرى كالبتر والشلل الدماغي وذوي الإعاقات الحركية الأخرى إلى الممارسين للرياضة باستخدام الكراسي المتحركة تعددت أنواع التصنيفات للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة. وتنحصر هذه التصنيفات في كونها تشريحية أو وظيفية أو تصنيفاً للإعاقة أو التصنيف المدمج. وفيما يلي توضيح لكل منها:

١) التصنيف التشريحي

يعتمد التصنيف التشريحي على تحديد موقع إصابة النخاع الشوكي إضافة إلى تقييم توازن الجذع والقوة العضلية للأطراف العلوية والسفلية. ويميل كل من الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل و الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكيةNational Wheelchair Athletic Association إلى استخدام التصنيف التشريحي [٩] . ويؤكد الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل على خصوصية المصابين في النخاع الشوكي (قطع النخاع الشوكي أو شلل الأطفال) وتفردهم في الكثير من الصفات الحركية، لذلك استبعد من نظامه التصنيفي التشريحي الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة الآخرين كذوي البتر وكذلك الرياضيين محدودي الإعاقة كالمصابين بلين الغضروفChondromalicia patella أو بتر مشط القدم. ورغم ذلك فقد اضطر الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل في السنوات الأخيرة إلى إدراج ذوي البتر فوق الركبة وتحتها ضمن نظامه التصنيفي؛ وذلك لانخفاض عدد المصابين بشلل الأطفال، وبالتالي انخفاض عدد المشاركين في بطولاته. ويراعي الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل

الفروقات بين القدرات الحركية للمصابين بقطع في النخاع الشوكي والمصابين بشلل الأطفال في نظامه التصنيفي لجميع الرياضات المعتمدة فيما عدا رفع الأثقال حيث يعتمد على الوزن فقط.

وكان نظام التصنيف التشريحي الأكثر انتشاراً واستخداما خلال الفترة من أربعينيات وحتى تسعينيات القرن الميلادي الماضي. [١٢] وذلك بسبب شعبية ألعاب ستوك ماندفيل السنوية والتي سيطرت على رياضات الكراسي المتحركة منذ نشأتها وحتى تأسيس اللجنة شبه الأولمبية الدولية عام ١٩٨٨م. وتبنّت المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين نظام تصنيف تشريحي أيضاً وذلك لتصنيف الرياضيين ذوي البتر، وعلى الرغم من ذلك فقد شعر معظم الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة والمدربين بأن التصنيف التشريحي غير عادل ويحتاج إلى تعديلات؛ وذلك لعدة أسباب منها:

• عدم مراعاة التصنيف التشريحي للاختلافات في عجز الطرف السفلي والإعاقات الحسية المصاحبة بالإضافة إلى عدم مراعاته لسبب الإعاقة - خلقي، فيروسي، إصابة- [١٣؛ ١٤].

• عدم مناسبة التصنيف التشريحي للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة ذوي الشلل الدماغي[١٥] بل ورفض مشاركتهم من قبل بعض الاتحادات الرياضية لمستخدمي الكراسي المتحركة لأنه ليس من العدل منافستهم لذوي الإعاقات الحركية الأخرى [١٦].

• عدم وضوح الحدود بين فئات التصنيف المختلفة [١٧؛ ١٨؛ ١٩].

• عدم مراعاة التصنيف التشريحي لضعف التأهيل والتدريب خصوصاً للمصابين حديثاً، بالإضافة إلى عدم مراعاته لعدم تعاون الرياضي المتعمّد لكي يتم تصنيفه في فئة أدنى مما يتيح له فرص فوز أفضل[٢٠].

• عدم مراعاة التصنيف التشريحي لوجود التشنجات لدى بعض الرياضيين والتي تشبه الانقباض الإرادي للعضلات مما تجعل المصنّف(بكسر النون) يغالي في تقديره للأداء العضلي للرياضي. ومن المعروف أن التشنجات تعرقل حركات الرياضي وتوازنه خصوصاً في مسابقات الميدان، أما في السباحة فهي تؤثر سلباً في انسيابية حركة الأطراف.

• سماح التصنيف التشريحي المستخدم من قبل الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل باستخدام وسائل تثبيت الجذع والأطراف لبعض الرياضيين (كالمصابين بالشلل الرباعي أو المحتمل تعرضهم للإصابات في حالة عدم التثبيت) ولا يسمح للبعض الآخر، وهذا يتعارض مع مبدأ العدالة المنشودة من وراء التصنيف؛ لأن تثبيت الجذع في الكرسي المتحرك سواء من خلال التدريب واستخدام بعض العضلات الثانوية غير المشلولة أو باستخدام الأحزمة يؤدي بالضرورة إلى الارتقاء بالأداء [٢١].

• عدم مراعاة التصنيف التشريحي للانحرافات الثابتة كالقفاعات والأجهزة المساندة Orthodeses ودورها في أداء الرياضي. فالجهاز المساند Orthodesis للعمود الفقاري – مثلاً - قد يسهم في الارتقاء بأداء بعض الرياضيين المصابين بقطع في النخاع الشوكي خصوصاً في المنطقة العلوية، حيث يساهم في توازن الجذع ولكنه في ذات الوقت يقلل من المرونة.

• قد يصاحب شلل الأطفال والقطع الجزئي للنخاع الشوكي أعراضاً حركية مختلفة مما يصعّب تصنيف المصابين بهما تشريحياً. كما لا يُميّز التصنيف التشريحي بين المصاب بقطع كلي أو جزئي للنخاع الشوكي رغم مساهمة بقايا الإحساس والحركة في أسفل مستوى الإصابة في زيادة فرص التفوق على الأقران الذين يفتقدونها [١٩].

وعلى الرغم من استمرارية استخدام التصنيف التشريحي لسنوات عديدة، إلا أنه لم يتم تقويمه من خلال دراسات علمية مقننة باستثناء بعض الدراسات قليلة العدد غير

ثابتة النتائج، مثل دراسة ويس وكورتز [١٩] ودراسة جلسن وكاربك [٢٢] واللتان اعتمدتا على تحليل نتائج المشاركين في بعض البطولات. هدفت الدراسة الأولى [١٩] إلى تقويم مدى نجاح التصنيف التشريحي للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في توزيعهم لمجموعات تتنافس بعدالة في مسابقات الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم اختيار ١٠٥ رياضيين من مستخدمي الكراسي المتحركة ينتمون للجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية عشوائياً، ومثلوا ١٠٪ من مجتمع الدراسة في عام ١٩٨٤م. وتم توزيعهم وفقاً لنوع الإعاقة الحركية وفئة التصنيف التشريحي. ثم قارن الباحثان هذا التوزيع مع توزيع الرياضيين الذين حققوا ميداليات في البطولات الوطنية الأمريكية لألعاب القوى والسباحة لعامي ١٩٧٣و١٩٨٣م، وبيّنت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين توزيع الرياضيين في الثلاث مجموعات(المصابين في نخاعهم الشوكي أو شلل الأطفال ، و البتر، والشق الشوكي)، حيث فاقت نسبة الفائزين عام ١٩٧٣م. من ذوي إصابات النخاع الشوكي وشلل الأطفال والبتر نسبتهم في عضوية الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٤م، بينما كانت نسبة الفائزين عام ١٩٧٣م من ذوي الشق الشوكي أقل من نسبتهم في عضوية الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٤م. لذلك استنتج الباحثان أن نظام التصنيف التشريحي لا يُصنّف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة إلى مجموعات متقاربة في القدرات كما يدعي المدافعون عنه. وأكد ذلك جلسن وكاربك [٢٢] حينما حللا النتائج التي سجلت في بطولات السباحة للجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام ١٩٨١ م إلى ١٩٩٠م. فقد أشارا إلى عدم دعمهما للمنطق الذي يستند عليه التصنيف التشريحي.

أما دراسة براسايل [٢٣] فهدفت إلى تقويم العلاقة بين فئات التصنيف التشريحي للاعبي كرة السلة بالكراسي المتحركة ومستوى الكفاءة في أداء المهارات. وتكونت عينة دراسته من ٩١ رياضياً. وأكدت نتائج هذه الدراسة على عدم التركيز على مستوى الإعاقة للاعبي كرة السلة بالكراسي المتحركة وتطوير نظام تصنيف وظيفي يعتمد على الأداء.

و قام مجموعة من الباحثين بدراسة العلاقة بين فئات التصنيف التشريحي وفقاً للاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل والجوانب الفسيولوجية للرياضيين المنتمين لتلك الفئات، وأجمعوا على وجود فروق فسيولوجية بين الفئة الأولى والثانية ولكنها شبه معدومة في استهلاك الأوكسجين والقوة العضلية بين الفئات المتبقية [٢٤ -٢٩] . في المقابل وجد هلمن وزملاؤه[٣٠] علاقة قوية بين فئات التصنيف والقدرة البدنية للذراعين في عينة مكونة من ١٠٠ رياضي شاركوا في ألعاب ستوك ماندفيل عام ١٩٧٢م. وأيّدت بذلك نتائج عدة دراسات بحثت في العلاقة بين فئات التصنيف واللياقة الهوائية وقوة الذراعين[٣١ -٣٣] .

إن عدم ثبات نتائج الدراسات المختلفة عن التصنيف التشريحي تجعلنا نتوقف كثيراً قبل الاعتماد عليه كنظام مستقل للتصنيف خصوصاً إذا أخذنا في الاعتبار المشاكل التي ذكرناها آنفاً.وللتغلب على بعض المشاكل المصاحبة للتصنيف التشريحي أشار دانيالز وورثنجتون [٢١] إلى استخدام مقياس تقدير القوة العضلية اليدوي (ذي الست نقاط) أثناء تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي تشريحياً. كما أكد مجموعة من المهتمين بالتصنيف [١٣ ؛ ١٥ ؛ ٢٠ ؛ ٢٦ ؛ ٣٤] على عدم الاقتصار على تصنيف الرياضي داخل العيادة أو في غرفة التصنيف، بل يجب أن يقوم المصّنف (التشريحي) بملاحظة الرياضي وقدرته على التحكم بالجذع والأطراف (أثناء الإحماء مثلاً) وقدرته على التقاط الكرة

(بالنسبة للاعبي كرة السلة) وذلك لتحديد مستوى إصابة النخاع الشوكي. كما ينبغي على المصنّف أن يأخذ بالحسبان - عند الضرورة - مستوى فقدان الإحساس ومدى وجود إعاقات أخرى ومدى استفادة الرياضي من ارتدائه للأجهزة المساندة.

وأخيراً ،رغم سعي التصنيف التشريحي إلى تحقيق التساوي بين القدرات البدنية والتنافسية، فإنه أدى إلى تدني في مستوى المنافسة في الرياضات شبه الأولمبية [٣٥] . لذلك لم يعد التصنيف التشريحي للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة تشريحياً فقط كما في بداية ممارستهم للرياضة. ولكنه تضمن جزءاً كبيراً من تصنيف آخر يعرف بالتصنيف الوظيفي.

٢) التصنيف الوظيفي

نظراً لصعوبة تصنيف الرياضيين ذوي الشلل الدماغي تشريحياً وذلك لعدم القدرة على تحديد مدى العطب الحادث في الدماغ إضافة للأعراض المصاحبة التي ينفرد بها هؤلاء الرياضيون بسبب إعاقتهم، فقد اقترحت الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي نظاماً تصنيفياً مغايراً للنظام التشريحي يعرف بالتصنيف الوظيفي وذلك في نهاية السبعينيات من القرن الميلادي الماضي. ويعتمد التصنيف الوظيفي على تقدير المصنّف(بكسر النون) لتأثير الإعاقة إضافة لقياسه كماً وكيفاً للقوة العضلية والعضلات النشطة وقدرة الرياضي على أداء المهارات الرياضية المعينة.

وقام ستروكندل [٣٦] بتطوير نظام تصنيف وظيفي لكرة السلة بالكراسي المتحركة استخدم للمرة الأولى عام ١٩٨٤م ولا تزال الجمعية الوطنية لكرة السلة بالكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية National Wheelchair Basketball Association تستخدمه في بطولاتها الحالية، و يعتمد هذا التصنيف معاييراً وظيفية وتشريحية بالإضافة إلى الملاحظة المباشرة. ودعم ثايبوتوت [٣٧] نظام ستروكندل Strohkendl لأنه يوزع

الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في كرة السلة إلى فئات تمثل القدرات الوظيفية. وأيّد لابنويتش [٣٨] هذا النظام لشعوره بأنه يوزع الرياضيين لفئات أكثر عدالة. كما تبنّت المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين تصنيفاً وظيفياً للرياضيين ذوي الإعاقات الحركية الأخرى بل تعدتهم إلى ذوي البتر أيضاً، حيث أكدت على الأخذ في الاعتبار القوة العضلية للأطراف السلفية و العلوية ومدى الحركة للمفاصل ومستوى البتر ومدى تماثل الطرفين الأيمن والأيسر بالإضافة إلى الانحرافات في الجذع [٣٩] .

عليه فإن جميع الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية مستخدمي الكراسي المتحركة يستخدمون التصنيف الوظيفي بشكل أو بآخر سعياً للتغلب على مشاكل التصنيف التشريحي، و عزّز ذلك دعم اللجنة المنظمة للألعاب شبه الأولمبية الدولية ببرشلونة وكذلك اللجنة شبه الأولمبية الدولية للتصنيف الوظيفي [٤٠] .

ويتميّز التصنيف الوظيفي بالعديد من المميزات [٤٠ -٤٤] ،التي جعلت أغلبية الرياضيين والمدربين والإداريين والمنظمين يفضلونه على غيره، فالتصنيف الوظيفي مفهوم للجميع إلى حد ما، حيث يصنّف كل رياضة على حدة مما يخفّض عدد الفئات التصنيفية بشكل كبير، بالإضافة لسماحه للرياضي بأن يتنافس في عدد أكثر من المسابقات. فعلى سبيل المثال بلغ عدد مسابقات السباحة في الألعاب شبه الأولمبية في برشلونه ٥٣ مسابقة للجنسين فكان المعدل ٥,٨ مسابقة لكل فئة، بينما لو استُخدم التصنيف التشريحي في برشلونه لكان المعدل ١,٨ مسابقة لكل فئة [٤٣] .ورغم ذلك لا يمكن أن نعتبر التصنيف الوظيفي أفضل من التشريحي وذلك لعدة أسباب من أهمها :

- معاقبة التصنيف الوظيفي للرياضيين الذين طوروا قدراتهم من خلال التدريب الجدي وزيادة التوافق وتعلم بعض الحيل الحركية القانونية Tricks للمحافظة على توازنهم أثناء السباق أو المباراة [٣ ؛ ١٩ ؛ ٤٥] . فعلى سبيل المثال قد يستخدم

الرياضي ذو المستوى المتقدم حيلاً ترفع من مستوى أدائه وتوازنه على الكرسي كتعديل الكرسي ووضع الجلوس عليه ، بينما قد يعاني الرياضي المبتدئ من ضعف عضلات توازن الجذع كنتيجة لعدم استخدامه لها وليس بسبب الإعاقة مما يؤثر سلبياً على قدرته على التوازن في الكرسي. لذلك يصنّف الرياضي ذو المستوى العالي - في أغلب الأحيان - في فئة أعلى من فئته الحقيقية بينما يصنّف الرياضي المبتدئ في فئة أدنى من فئته الحقيقية. لذلك يلجأ بعض الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة إلى الغش أثناء التصنيف وعدم إظهار قدراتهم ، ليتم تصنيفهم في فئة أدنى من فئتهم الحقيقية بهدف الحصول على فرص أفضل للفوز [٤٦] خصوصاً إذا كان التصنيف يفتقر إلى الملاحظة أثناء البطولة.

- ويعاني التصنيف الوظيفي - أيضاً - من اعتماده على التعاون الصادق من قبل الرياضي بالإضافة إلى التقييم الشخصي Subjective للأداء من قبل المصنّف.
- ويُنتقد التصنيف الوظيفي لفقدانه الأساس العلمي [٣ ؛ ١٩ ؛ ٤٥ ؛ ٤٧ - ٥١] حيث يعتمد لقياس الأداء على متغيرات غير ثابتة كالمتغيرات النفسية والتدريب والخبرة والتي ينبغي إغفالها تماماً.

وللتغلب على مشاكل التصنيف الوظيفي اقترح ستروكندل [٤٤] استخدام المصنّفين التصنيف التشريحي في البداية ، يليه التصنيف الوظيفي الذي يُتبع بملاحظة أداء الرياضي مستخدم الكرسي المتحرك أثناء المسابقة أو المباراة. كما اقترح أن تتضمن لجنة التصنيف لاعباً سابقاً لاكتشاف محاولات الغش. وقد تبنّت الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية هذا المقترح الذي أثبت نجاحه إلى حد كبير مقارنة بأنظمة التصنيف المستخدمة في الاتحادات الأخرى.

٣) تصنيف الإعاقة

يتضمن تصنيف الإعاقة فئات منفصلة للرياضيين من ذوي الإعاقة الحركية الواحدة ويكون ذلك باستخدام التصنيف التشريحي أو الوظيفي أو كليهما. ويختلف تصنيف الرياضي مستخدم الكرسي المتحرك من رياضة لأخرى وفقاً للمتطلبات الحركية المطلوبة لممارسة الرياضة المعيّنة. لذلك يُستخدم هذا التصنيف في البطولات الخاصة بذوي إعاقة معيّنة كألعاب ستوك ماندفيل للمصابين في النخاع الشوكي والألعاب الدولية للشلل الدماغي. كما يُستخدم في الألعاب شبه الأولمبية لتصنيف المشاركين في الرياضات والألعاب الخاصة بذوي إعاقة حركية معيّنة كما في لعبة البوكيا للمصابين بالشلل الدماغي. ومن أهم المبررات المؤيّدة لاستخدام تصنيف الإعاقة الاختلافات الواضحة بين الإعاقات الحركية المختلفة والأعراض المصاحبة لكل منها. فالرياضيون ذوو الشلل الدماغي يعانون من أعراض مصاحبة كالمنعكسات غير الطبيعية والنغمة العضلية غير الطبيعية ومشاكل الإدراك الحركي والبصري وصعوبات التعلم وضعف الانتباه والاندفاعية impulsivity ، و الحركات العضلية الزائدة [٥٢ -٥٦] ، وذلك بخلاف الرياضيين ذوي إصابات النخاع الشوكي الذين يعانون من قصور في القوة العضلية والتوازن ومدى حركة المفاصل. وقلما تجد رياضيا مصاباً بالشلل الدماغي وتم تصنيفه بشكل عادل مع ذوي الإعاقات الحركية الأخرى نجح في منافستهم [٨] .

لذلك تبنّت الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي ومنذ نشأتها تصنيفاً وظيفياً للمصابين بالشلل الدماغي فقط ، و أكّدت في نظامها الأساسي على عدم السماح حتى للرياضيين ذوي الشلل الدماغي الذين يسمح لهم بالمشاركة في أنشطة الأولمبياد الخاص بالمشاركة في أنشطتها ، نظراً لأن المشارك في الأولمبياد الخاص من ذوي التخلف العقلي أيضا [٥٧] . ويتم تصنيف الرياضي المصاب بالشلل الدماغي في كل

رياضة على حدة مما قد يؤدي إلى تصنيفه في فئات مختلفة عند ممارسته لرياضات مختلفة. وهذا مما يؤثر سلباً في تطور أداء الرياضي عموماً. كما أن تصنيف الإعاقة يزيد من عدد الفئات المشاركة وبالتالي عدد التصفيات والنهائيات والميداليات خصوصاً في البطولات المفتوحة لأكثر من إعاقة كالألعاب شبه الأولمبية.

ويؤكّد بعض المهتمين بالتصنيف على أفضلية تصنيف الإعاقة وذلك بسبب إتاحته الفرص لذوي الإعاقات البسيطة والشديدة على حد سواء للمشاركة في المنافسات الرياضية على جميع المستويات المحلية والوطنية والدولية [٥٧] .

ويدعم ويكس وزملاؤه [٣٣] استخدام تصنيف الإعاقة على الأقل في بعض رياضات التحمل ذات المتطلبات الحركية التي تتأثر بالإعاقة وسببها. فقد أشاروا إلى أن نوع إصابة النخاع الشوكي وشدتها يؤثران في استجابة الجهاز القلبي الوعائي للتدريبات البدنية مما يجعله من العوامل المحددة للأداء، حيث وجدوا اختلافا ذا دلالة في معدل نبضات القلب القصوى والاستهلاك الأقصى للأوكسجين بين المصابين في نخاعهم الشوكي والمصابين بشلل الأطفال المصنفين في ذات الفئة استنادا للأداء العضلي فقط، مما يجعل فرصة فوز المصابين بشلل الأطفال أفضل من أقرانهم المصابين بقطع في النخاع الشوكي رغم كونهم في نفس الفئة.

٤) التصنيف المدمج

ظهر التصنيف المدمج كنتيجة لتبنّي التصنيف الوظيفي والذي يعني تصنيف جميع الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية وظيفياً وفقاً لقدراتهم الحركية للتنافس بعدالة في رياضة واحدة وذلك بدمج رياضيين من المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين والاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل والجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي. ويختلف التصنيف المدمج من رياضة لأخرى كما في تصنيف الإعاقة.

وقد تبنّت الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية التصنيف المدمج. وكانت المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين من أوائل تلك الاتحادات، حيث نص نظامها الأساسي على ذلك في مادته ٤ -٣ -١ :

" يعتمد التصنيف النظام الوظيفي و الذي يمكن تطبيقه على جميع ذوي الإعاقات الحركية بغض النظر عن إعاقتهم، ويمكن للرياضيين ذوي البتر أو الشلل الدماغي أو إصابات النخاع الشوكي المشاركة في المسابقات وفقاً لتصنيف ذوي الإعاقات الحركية الأخرى " [٣٩ ، ص ٤ -١] .

واستخدم الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل التصنيف المدمج في رياضة كرة السلة بالكراسي المتحركة فقط [١٦] ، كما أن الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي تتبنى التصنيف الوظيفي المدمج. ورغم اتفاق الاتحادات الرياضية الثلاثة لذوي الإعاقات الحركية على قبول استخدام التصنيف المدمج، إلا أنها تختلف في تطبيقها لهذا التصنيف. فنجد أن المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين تسعى لتصنيف جميع الرياضيين تصنيفاً عاماً في كل الرياضات، بينما تؤكد الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي على التصنيف المدمج لذوي الشلل الدماغي فقط وذلك بدمج مجموعة رياضات في تصنيف واحد. فتصنيف المضمار يستخدم للموانع وكرة القدم والبولنغ والدراجات وتصنيف الميدان يستخدم للرماية بالسهام والرماية بالبنادق وتنس الطاولة ورفع الأثقال بينما يستخدم تصنيف السباحة في ركوب الخيل أيضاً [٥٧] .

ويُعتبر ليندستروم Lindstrom - الأمين العام السابق للمنظمة الرياضية الدولية للمعوقين - وستين Julian Stein - مدير برامج الجمعية الأمريكية للصحة والتربية البدنية والترويح والإيقاع الحركي American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance من ١٩٦٦ حتى ١٩٨١م - ولابنويتش Labonwich - المدير

التنفيذي للجمعية الوطنية لكرة السلة بالكراسي المتحركة بالولايات المتحدة الأمريكية - [٣٨؛ ٥٨؛ ٥٩] من الداعمين للتصنيف المدمج في رياضات ذوي الإعاقات الحركية، وذلك لاعتقادهم بأن متطلبات بعض الرياضات كالرماية وتنس الطاولة وكرة الطائرة ورفع الأثقال لا تعتمد على نوع الإعاقة الحركية سواء كان بتراً أو إصابة للنخاع الشوكي أو شللاً للأطفال أو غيرها. وقد ساهم التصنيف المدمج في تقليل عدد الفئات التصنيفية في الرياضات التي طبق فيها، بل ذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك حيث اعتبر تصنيف الإعاقة - بفئاته الكثيرة - سبباً في تأخير تطور رياضات ذوي الإعاقات الحركية من حيث الأدوات والقوانين والمهارات وإستراتيجيات التعويض عن الإعاقات [٨]. كما يدعي المدافعون عن التصنيف المدمج بأنه يرفع من مستوى التنافس بين ذوي الإعاقات الحركية المختلفة [٦٠؛ ٦١]، وبالتالي سيزيد من جذب الإعلام والجماهير لحضور بطولات ذوي الإعاقات الحركية، بل ذهب البعض إلى أن اللاعبين والمدربين والمنظمين إجمالاً يفضلون التصنيف المدمج [٤٣]. بينما عارضت نتائج الدراسة العلمية الوحيدة عن التصنيف المدمج ذلك، فارتفاع مستوى التنافس لم يكن بين ذوي الإعاقات الحركية المختلفة وإنما بين ذوي البتر في أغلب الأحيان. وهذا ما أشار إليه وليامسون [٦٢] حيث قام بدراسة متعمقة للتصنيف المدمج في السباحة، وذلك من خلال تحليل معدل الفوز لكل فئة إعاقة بواسطة تمثيل السباقات المختلفة بالحاسب الآلي وفقاً لنظام التصنيف المدمج. وبإحصاء عدد الميداليات في السباقات الممثلة بالحاسب الآلي، وجد وليامسون أن الرياضيين ذوي البتر حققوا معظم الميداليات وجاء بعدهم ذوو الإعاقات الحركية الأخرى وذوو إصابات النخاع الشوكي بعدد متساو من الميداليات، بينما جاء ذوو الشلل الدماغي في المؤخرة. مما يشير إلى أن التصنيف المدمج يعطي فرصاً أفضل لذوي البتر للفوز. وهذا ما أكدته نتائج الألعاب شبه الأولمبية في برشلونه وأطلنطا وسيدني، حيث حصل ذوو البتر

على معظم الميداليات في رياضتي رفع الأثقال والسباحة اللتين استخدم فيهما نظام التصنيف المدمج [٣ ؛ ٦٣ ؛ ٦٤] . ومما يؤخذ على التصنيف المدمج أيضاً عزله - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة - لشديدي الإعاقة وذوي الشلل الدماغي من المشاركة في البطولات التي يطبق فيها.

وقد ساهم التصنيف المدمج في الحد من المسابقات الملغاة في البطولات لقلة عدد المشاركين فيها من فئات تصنيفية معينة عند استخدام تصنيف الإعاقة بالخصوص في الرياضات الجماعية. فقد تم تحديد عدد من النقاط للرياضيين المشاركين وفقاً لقدراتهم على ألا يتجاوز مجموع نقاط أعضاء الفريق الواحد عدداً معيناً وذلك بهدف التغلب على مشكلة العدالة بين الفرق المتنافسة.

وعلى الرغم من ذلك فإن الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية المختلفة لم تتفق حتى الآن على ماهية النقاط وتوزيعها ومجموعها. ففي كرة السلة بالكراسي المتحركة نجد أن مكّان McCann [١٧] اقترح إعطاء نقطة واحدة لكل من الفئة الأولى والثانية والثالثة في تصنيف الإعاقة ونقطتين للفئة الرابعة وثلاثٍ للفئة الخامسة. بينما اقترح الإتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل إعطاء نقطة إلى نقطة ونصف للفئة الأولى ونقطتين ونصف للثانية وثلاث أو ثلاث ونصف للثالثة وأربع نقاط للرابعة على ألا يتجاوز مجموع نقاط أعضاء الفريق الواحد داخل الملعب عن أربع عشرة [١١ ؛ ٤٤] . وخالفتهم الجمعية الوطنية لكرة السلة بالكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية حيث جعلت المجموع اثنتي عشرة نقطة للفريق الواحد والذي يتضمن ثلاث فئات تصنيفية [١٧ ؛ ٤٤] . واقترح ستروكندل [٤٤] أربع فئات بدلاً من الخمس فئات الشائعة بحيث يكون مجموع النقاط في الملعب في آن واحد لا يتجاوز الأربع عشرة نقطة.

والدراسات العلمية التي هدفت لتقويم العلاقة بين الأداء وفئات التصنيف، رغم عدم ثبات نتائجها، أشارت إلى أن نظام التصنيف الحالي للجمعية الوطنية لكرة السلة بالكراسي المتحركة في الولايات المتحدة الأمريكية قد لا يسمح بالمنافسة العادلة، حيث لم يجد براسايل [٢٣] فروقاً دالة إحصائياً بين مستويات المهارة للرياضيين في الفئات التصنيفية المختلفة. وفي دراسة أخرى أجراها براسايل [٦٥] على عينة مكونة من ٧٩ لاعباً لكرة السلة بالكراسي المتحركة وجد أن مستوى المهارة لدى الفئة الأولى أقل من الفئتين الأخريتين، بينما تساوت الفئتان الثانية والثالثة في مستوى المهارة، مما جعله يقترح ضمهما في فئة واحدة. كما قام براسايل وهيدريك [٦٦] بدراسة العلاقة بين مستوى أداء المهارات الرياضية في كرة السلة بالكراسي المتحركة وفئة التصنيف للاتحاد الدولي لكرة السلة بالكراسي المتحركة وفقاً لنظام ستروكندل. واقترحت نتائجهم الإبقاء على الفئة الأولى ذات النقطة الواحدة وضم الفئتين ذات النقطة والنصف وذات النقطتين ودمج الفئات من ذات النقطتين والنصف إلى ذات الأربع والنصف لتكوين ثلاث فئات فقط وخفض مجموع نقاط اللاعبين المتواجدين في الملعب إلى اثنتي عشرة نقطة.

كما قام باحثون آخرون [٦٧ ؛ ٦٨] بمقارنة الصفات الفسيولوجية (القدرة الهوائية والقدرة اللاهوائية) للاعبي كرة سلة بالكراسي المتحركة مصنفين وفقاً لنظام ستروكندل المقترح. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الفئات الثانية والثالثة والرابعة بينما اختلفت الفئة الأولى عنهم. ورغم اتفاق نتائج دراسات المهارات الرياضية والصفات الفسيولوجية في عدم وجود فروق بين الفئات العليا للاعبي كرة السلة بالكراسي المتحركة إلا أن فانلاندويك وزملاؤه [٦٧ ؛ ٦٨] كانوا حذرين في دعم ضم هذه الفئات وذلك لوجود متغيرات أخرى كقدرة الرياضي على التحكم بالكرسي المتحرك والكرة والمتغيرات التكنيكية والمهارية تؤثر بشكل أو بآخر في أداء الرياضي في كرة السلة بالكراسي المتحركة.

وفي ألعاب القوى اقترح بروكس وكوبر [٦٩] نظام تصنيف ذا أربع فئات معتمداً على القدرات لا الإعاقات في محاولة لجعل البطولات أكثر متعة وفهماً من قبل الجمهور وأكثر عدالة بالنسبة للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة. وأيد ذلك هيجز وزملاؤه [٦٠] عندما قاموا بدراسة ٩٠٤ رياضيين شاركوا في مسابقات ألعاب القوى بالكراسي المتحركة في ألعاب ستوك ماندفيل الدولية حيث وجدوا أن الاختلافات في الأداء بين جميع فئات الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل غير دالة إحصائياً، لذلك اقترحوا خفض عدد الفئات من سبع إلى ثلاث في مسابقات المضمار ومن ثمان إلى أربع في مسابقات الميدان. بينما لم تؤيد ذلك نتائج دراسات أخرى [٣٣، ؛٤٨ ؛٧٠] حيث أشارت إلى اختلاف قدرات الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة المنتمين إلى فئات مختلفة في مسابقات الميدان والمضمار. وأكد ذلك وا و ويليامز [٧١] حيث أشارا إلى أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الفئات المختلفة قد يكون بسبب تداخل نتائج الرياضيين في الفئات المختلفة وليس بسبب عدم اختلاف مستويات الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة في تلك الفئات.

كما استخدم النظام المدمج في السباحة أيضاً وذلك بإعطاء نقاط لأجزاء الجسم المرتبطة بالدفع في السباحة وفقاً لما اقترحه كانسيلمان [٧٢] ، إلا أن تحديد هذه النقاط لم تدعمه الدراسات العلمية، فقد رفض كانسيلمان نفسه [٧٣] هذا التوزيع للنقاط بسبب اعتمادها على التقييم الشخصي للمصنّف وحاجتها إلى البحث والدراسة العلمية.

يتضح مما سبق أن جميع أنظمة التصنيف الحالية تعاني من بعض المشكلات التي قد تختلف من نوع لآخر ولا تحقق الهدف الذي وضعت من أجله، إلا أنها بمجملها تتفق في عدم الأخذ في الاعتبار عدة عوامل مؤثرة في التصنيف بدرجة أو بأخرى. وتتلخص هذه العوامل في التشنجات وبقايا الإحساس والانحرافات deformities والإجراءات

الجراحية [١٧] ، بالإضافة إلى الإعاقات الشـــديدة والحد الأدنى للإعاقة [٧٤] ، و نوع الكراسي المتحركة، و فيما يلي توضيح لكل منها :

التشنجات

تؤثـر التشـنجات في أداء الرياضـيين مسـتخدمي الكراسـي المتحـركة. فيشـير سـتروكندل [٣٦] إلى أن تشنجات الأطراف تبطئ السباحين، بينما يشير الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل إلى أن بعض الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة يستفيدون من التشنجات كما في بسـط الجذع [١] . وعلى الرغم من ذلك فإن التشنجات لا تؤخذ في الاعتبار أثناء تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي إلا من أجل السماح باستخدام حزام تثبيت للسـلامة [٧٥] والذي جُعل اختيارياً لمن يرغب من الرياضيين بغض النظر عن وجود التشنجات نظراً للاحتجاجات المتكررة من بعض الرياضيين على أن التثبيت يساعد الرياضي على الأداء.

بقايا الإحساس

يعتبر وجود الإحساس خصوصاً بموضع الجلوس من العوامل المؤثرة في الأداء للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة، مما يزيد من فرص تفوق المصابين بشلل الأطفال على أقرانهم المصابين بقطع في النخاع الشوكي في ذات الفئة التصنيفية. كما تتغير الاستفادة من وجود الإحساس بناءً على نوع الرياضة ومتطلباتها، فنجد أن الرياضي يستفيد من وجود الإحساس في كرة السلة بالكراسي المتحركة وتنس الكراسي المتحركة بدرجة تفوق استفادته منه في السباحة ومسابقات الميدان لألعاب القوى، بينما لا يفيده في مسابقات المضمار لألعاب القوى والرماية بالسهام والرماية بالمسدس. ورغم وجود

الاستفادة من بقايا الإحساس أو عدمها إلا أنها لا تؤخذ بالاعتبار عند تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة.

الانحرافات والإجراءات الجراحية

تزيد الانحرافات deformities والإجراءات الجراحية من صعوبة تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة. لذلك تعتبر بعض الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية [١] القفاعات الثابتة والفقرات المثبتة Fusion من العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي والتي ينبغي أخذها في الاعتبار أثناء التصنيف. وعلى الرغم من ذلك فإن اتحادات رياضية أخرى كالاتحاد الدولي لكرة السلة بالكراسي المتحركة لا يزال ينظر لهذه العوامل بأنها محدودة التأثير[٧٦] .

شديدو الإعاقة

يتم في كثير من الأحيان إبعاد الرياضيين شديدي الإعاقة من البطولات الخاصة بذوي الإعاقات الحركية وخصوصاً ذوي الشلل الرباعي، حيث يتم إبعادهم من المشاركة في الرياضات الجماعية وعدم تصنيفهم ضمن فئاتها.

الحد الأدنى للإعاقة

إن الحد الأدنى للإعاقة الذي يؤهل الرياضي للمشاركة في بطولات ذوي الإعاقات الحركية لا يزال غامضاً ومختلفاً عليه بين الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية. فنجد - مثلاً - أن الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل ينص في نظامه الأساسي على عدم السماح بمشاركة أصحاب الإعاقات المؤقتة أو ذوي البتر في أمشاط أحد القدمين في بطولاته [١] . بينما حددت كل من الجمعية الوطنية الرياضية للكراسي

المتحركة و الجمعية الوطنية لكرة السلة بالكراسي المتحركة الأمريكيتين الحد الأدنى للإعاقة بأنه كل إعاقة حركية تمنع المشاركة الدائمة في بطولات العاديين [٢ ؛ ٧٥] .

نوع الكراسي المتحركة

إن المتتبع لرياضات الكراسي المتحركة يجد أن من أهم معالمها التطور الكبير في نوعية الكراسي المتحركة التي يستخدمها الرياضيون في البطولات. وعلى الرغم من ارتفاع ثمنها إلا أنها تساهم بدرجة كبيرة في رفع مستوى الأداء الرياضي لمستخدميها في بعض الرياضات كمسابقات المضمار لألعاب القوى وكرة السلة [٧٧] .

ويساهم تطور صناعة الكراسي المتحركة في زيادة كفاءة الرياضيين مستخدميها وثباتهم وقدرتهم على المناورة. لذلك ينبغي أخذ ذلك في الاعتبار عند تصنيف الرياضيين مستخدمي الكراسي ميدانياً أثناء المباراة أو الإحماء [١٩]، حيث إن تفوق أدائهم على الفئة المحددة عيادياً في غرفة التصنيف لم يكن بسبب الغش وإنما بسبب الكراسي المتحركة المتطورة والمصممة خصيصاً لهؤلاء الرياضيين للتغلب على نقاط ضعفهم والاستفادة المثلى من نقاط قوتهم [٧٨] .

التصنيف في الألعاب شبه الأولمبية

تنقسم الرياضات في الألعاب شبه الأولمبية إلى ثلاث مجموعات: (١) مجموعة الرياضات شبه الأولمبية والتي يشرف عليها القسم الفني باللجنة شبه الأولمبية ويشارك فيها عدة فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة كألعاب القوى والسباحة ورفع الأثقال ؛(٢) مجموعة رياضات الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات المختلفة (البصرية، الحركية، الشلل الدماغي، العقلية)، حيث يشرف كل اتحاد على الرياضات التي يشارك فيها ذوو الإعاقة التابعة له فقط، ككرة الهدف لذوي الإعاقات البصرية وتشرف عليها

الجمعية الدولية لرياضات المكفوفين International Blind Sports Association ، وكرة القدم لذوي الشلل الدماغي وتشرف عليها الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي ، وكرة السلة لذوي الإعاقات العقلية ويشرف عليها الاتحاد الدولي لرياضة ذوي الإعاقة العقلية International Mental Handicap Sport Federation ، والمبارزة لذوي الإعاقات الحركية ويشرف عليها الاتحاد الدولي لألعاب ستوك ماندفيل ؛ (٣) مجموعة رياضات اتحادات الرياضات المعينة والتي تتضمن الرياضات التي تشرف عليها اتحاداتها المعينة ككرة السلة بالكراسي المتحركة ويشرف عليها الاتحاد الدولي لكرة السلة بالكراسي المتحركة ، وتنس الطاولة لذوي الإعاقات الحركية ويشرف عليها قسم المعوقين في الاتحاد الدولي لتنس الطاولة والتنس الأرضي ويشرف عليها قسم الكراسي المتحركة بالاتحاد الدولي للتنس الأرضي.

وتتعدد أنظمة التصنيف المستخدمة في الألعاب شبه الأولمبية وفقاً للجهات المشرفة على الرياضات المختلفة. وقد فضلت اللجنة شبه الأولمبية التصنيف المدمج على غيره [٤٠] وحاولت تطبيقه في جميع الرياضات التي تشرف عليها وذلك ابتداءً من الألعاب شبه الأولمبية ببرشلونه عام ١٩٩٢م بهدف تقليل عدد المسابقات. وقد نجحت في ذلك إلى حد ما ، حيث أصبح عدد المسابقات ٤٨٨ مسابقة مقارنة بـ ١٢٥٧ مسابقة في سيئول. وعلى الرغم من ذلك التفضيل فإن الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات المختلفة واتحادات الرياضات المعّينة قد اختلفت في استخدامها للتصنيف المدمج. فبعضها كالمنظمة الرياضية الدولية للمعوقين قد تبنت وجهة نظر اللجنة شبه الأولمبية بينما لا زال البعض الآخر كالجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي تصر على استخدام تصنيف دمج الرياضات وليس الإعاقات ، بل استطاعت فرض ذلك في بعض الرياضات التي تشرف عليها اللجنة شبه الأولمبية كألعاب القوى ، حيث أجبرتها على فصل ذوي الشلل

الدماغي في فئات خاصة بها رغم دمجها لبقية الإعاقات الحركية [٦٤] ، وتُعزى هذه الاختلافات في تصنيف الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية بين الاتحادات المشرفة على رياضاتها إلى الفلسفة التي يتبناها كل اتحاد. فعلى سبيل المثال تعتمد الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي فلسفة إتاحة الفرصة للجميع للمشاركة والفوز وذلك استنادا إلى أن هدف التصنيف هو تشجيع أكبر عدد ممكن من ذوي الاحتياجات الخاصة للمشاركة في البرامج الرياضية التنافسية [٧٩] . لذلك جعلت الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي جميع بطولاتها الرئيسية على المستوى المحلي والدولي مفتوحة لجميع الرياضيين ذوي الشلل الدماغي بغض النظر عن مستوى شدة الإعاقة. وبالتالي فإن تصنيف الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي يتضمن حتى الأفراد الذين تنحصر قدرتهم الوظيفية في تحريك الكراسي آلياً ، فنجد مثلاً أن فئة من الرياضيين ذوي الشلل الدماغي يشاركون في مسابقات السباحة باستخدام وسائل الطفو الشخصية أو يشاركون في مسابقات الرمي في ألعاب القوى برمي أكياس خفيفة جداً [٦] . و يستند المدافعون عن هذه الفلسفة (فلسفة المشاركة) إلى أن الهدف الرئيس من مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الرياضات المختلفة هو تعزيز تقدير الذات و الذي لا يتحقق إلا بإتاحة فرص المشاركة والفوز لجميع الرياضيين بغض النظر عن قدراتهم ، مما أدى إلى اقتراح بعض الاتحادات الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة في كندا بالسماح لجميع الرياضيين بالمشاركة في البطولات الوطنية بغض النظر عن أدائهم في البطولات المحلية [٦] كما اختار اتحاد رياضات ذوي الإعاقات الحركية الأخرى الأمريكي استخدام تصنيف الجمعية الدولية للرياضة والترويح للشلل الدماغي بدلاً من تصنيف المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين لذوي الإعاقات الحركية الأخرى – والذي يتبعها دولياً - انطلاقاً من

اعتقادهم بأنه من حق جميع ذوي الاحتياجات الخاصة أن يصبحوا رياضيين يتنافسون مع من يساويهم في القدرات.

ويعترض بعض المهتمين بالتصنيف على فلسفة المشاركة والفوز بأنه من الصعب - إن لم يكن من المستحيل - تحقيق العدالة المطلقة بين الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية من خلال فئات التصنيف[٧] ، حيث إن لكل فئة حد أدنى وحد أعلى من القدرات، وتكون فرص الفوز لمن هم أقرب للحد الأعلى أفضل من أقرانهم الأقرب للحد الأدنى لذات الفئة. وبتضييق الفرق بين الحد الأدنى والحد الأعلى للفئة سيتضاعف عدد الفئات المتنافسة وبالتالي سيكون عدد الميداليات الذهبية أكبر من عدد المشاركين، فعلى سبيل المثال يوجد الآن ٥٢ فئة لذوي الإعاقات الحركية في دفع الكرة الحديدية فقط وبإضافة العمر والجنس كعوامل تصنيف فإن عدد الفئات سيتضاعف لدرجة غير عملية على الإطلاق ناهيك عن الزيادة في عدد الفئات نتيجة لتضييق الفروقات بين الحد الأدنى والحد الأعلى للفئات المشاركة.

لذلك تبنّت بعض الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية فلسفة أخرى في التصنيف نستطيع أن نسميها "فلسفة المنافسة بين الأفضل". وتستند هذه الفلسفة إلى أن المشاركة في بطولات ذوي الإعاقات الحركية الرياضية تقتصر على الرياضيين المؤهلين لتحقيق مستويات أداء تحاكي -أو على الأقل تقترب من - مستويات الرياضيين العاديين في الألعاب الأولمبية. وتعتبر المنظمة الرياضية الدولية للمعوقين من تلك الاتحادات التي تبنّت هذه الفلسفة وسعت إلى تطبيقها، حيث تنص المادة ٤ -١ -١ من نظامها الأساسي على أنه: "قد يكون الرياضي ذو البتر أو الإعاقات الحركية الأخرى مؤهلاً للمشاركة في بعض الرياضات المحدودة في فئة معينة، بينما يكون مؤهلاً في فئة أخرى لرياضة أخرى أو حتى غير مؤهل للمشاركة على الإطلاق في بعض الرياضات" [٣٩،

ص ٤ -١] . لذلك أكد ليندستروم - الأمين العام السابق للمنظمة الرياضية الدولية للمعوقين - على أن الرياضيين ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يستخدمون وسائل الطفو أو تعديلات تؤثر على طبيعة رياضة السباحة (أو أي رياضة أخرى) لا ينبغي السماح لهم بالمشاركة في المنافسات في الألعاب شبه الأولمبية ، وأوصى "بأن يختار الرياضي الرياضة التي تتناسب مع قدراته الوظيفية" [٨٠، ص ١٦] .

ويُعترض على هذه الفلسفة بأن بعض الرياضيين محدودي القدرات الوظيفية - خصوصاً ذوي الشلل الدماغي - أو شديدي الإعاقة لن يستطيعوا المشاركة في أي رياضة على الإطلاق ، حيث إنهم يحتاجون لتعديلات كبيرة في أي رياضة ليتمكنوا من المشاركة فيها [٦] .

لذلك فإنه من الصعوبة بمكان إيجاد فلسفة تصنيفية موحدة وبالتالي نظام تصنيفي موحد لجميع فئات الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية المختلفة ، وخصوصاً أن الاختلافات في القدرات الوظيفية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة كبيرة جداً. وعلى الرغم من ذلك فإن هناك شبه إجماع بين المهتمين بالتصنيف على إيجاد نظام تصنيف للرياضيين ذوي الإعاقات الحركية يكون موحداً أو على الأقل يحد من المشاكل المصاحبة للأنظمة الموجودة حالياً خصوصاً في الألعاب شبه الأولمبية [٦ ؛ ١١ ؛ ١٧ ؛ ١٩ ؛ ٤٧ ؛ ٨١ ؛ ٨٢] .

ويُعتقد أن التصنيف المدمج الموحد (لجميع ذوي الإعاقات الحركية) سيساعد في تسهيل وتنفيذ البطولات إدارياً وفنياً. لكن الحاجة إلى إعادة التصنيف المتكررة أثناء البطولات بسبب الاحتجاجات الكثيرة قد تسببت في مشاكل إدارية وتنفيذية وفنية كثيرة ، كالاختلافات في قوائم المشاركين في الفئات المختلفة في التصفيات والنهائيات ، والأخطاء في تسجيل الأرقام العالمية والأولمبية والإلغاء للسباق في اللحظات الأخيرة لتغيير تصنيف بعض المشاركين [٥١] . ويرى البعض بأن التصنيف المدمج الموحد سيساعد الجمهور من

العادين على فهم رياضات ذوي الإعاقات الحركية خصوصاً تكرار النهائيات لذات السباق (لكونها لفئات مختلفة). و هنا لا تزال المشكلة قائمة حيث سيستمر تكرار النهائيات لفئات التصنيف المدمج الموحد، كما أن تنافس ذوي إعاقات مختلفة في نفس السباقات سيثير استغراب الجمهور و الإعلاميين [٨٣] . لذلك يعترض بعض المهتمين على استخدام التصنيف المدمج لأنه يحل بعض المشاكل الإدارية والتنظيمية لكنه لا يراعي النواحي الفنية للرياضيين أو للبطولات، واعتبروا الدافع لاستخدامه هو تطبيق مفهوم التفوق الرياضي بإلغاء - أو على الأقل الحد من - السباقات الخاصة بالرياضيين شديدي الإعاقة [٥١] .

إضافة إلى هذه المشاكل الفنية التي يعاني منها التصنيف المدمج في الألعاب شبه الأولمبية ، فإنه لا يراعي الاختلافات الفسيولوجية بين فئات ذوي الإعاقات الحركية المختلفة كثبات الإعاقة وديناميكيتها، فعلى سبيل المثال البتر من الإعاقات الثابتة، حيث إنه بغض النظر عن درجة التعب فإن طول الطرف المتبقي لا يتغير. في المقابل، فإن الشلل الدماغي من الإعاقات الديناميكية التي تتغير بارتفاع درجة التعب وذلك بزيادة التشنجات وانخفاض التحكم الحركي. لذلك فإن دمج الإعاقتين في فئات مدمجة وبشكل يحقق العدالة في المنافسة أمر صعب إن لم يكن مستحيلاً. وتؤكد الدراسات الفسيولوجية وجود هذه المشكلة، حيث اختلاف التحكم الحركي بين الإعاقات المختلفة. فنجد مثلاً أن الرياضي المصاب بشلل أطفال قد يعاني من ضعف في التحكم بمفصل واحد أو اثنين، بينما يعاني المصاب بالشلل الدماغي من اختلال في التحكم الحركي في جميع المفاصل [٨٤] . كما تؤثر الصفات الثانوية المصاحبة للإعاقة في أداء ذوي الإعاقات الحركية من الناحية الفسيولوجية، إلا أن التصنيف المدمج لا يأخذها في الاعتبار. فعلى سبيل المثال يعاني المصاب في النخاع الشوكي في المنطقة الصدرية العلوية أو العنقية من اضطراب في نبضات

القلب بحيث لا تتسارع بشكل طبيعي أثناء الجهد البدني، مما يؤدي إلى عدم ارتفاع الاستهلاك الأقصى للأوكسجين بدرجة كبيرة[٦١ ؛٨٥] ، وهذا بدوره سيجعل من غير العدل تصنيف مثل هذا الرياضي في نفس الفئة مع رياضي آخر لا يعاني من هكذا اضطراب. و في نفس السياق يعاني الرياضيون ذوو الشلل الدماغي من مشاكل إدراكية لا يعاني منها - في الغالب - ذوو الإعاقات الحركية الأخرى [٦ ؛٥٢ ؛٥٣] .

ويؤكد المهتمون برياضة ذوي الإعاقات الحركية على العدالة أثناء المشاركة في البطولات حتى يكون التفوق بسبب المهارة والتدريب فقط. لذلك ينبغي أن يكون نظام التصنيف ثابتاً، بحيث لا تتغير فئة الرياضي بتغير المصنف، وصادقاً، بحيث يمنح التصنيف الرياضي فرصة عادلة للتنافس.

ولاختبار صدق التصنيف المدمج قام ويليامسون[٦٢] بتحليل نتائج الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية المختلفة. ورغم توقع توزع المراكز الأولى عشوائياً بين ذوي الإعاقات الحركية المختلفة، إلا أن النتائج أشارت إلى تفوق ذوي البتر على غيرهم. وهذا يشير إلى أن التصنيف المدمج قد منح ذوي البتر فرصاً أفضل للفوز على غيرهم.

أخيراً يتطلب التصنيف المدمج معرفة المصنفين العميقة لجميع الإعاقات الحركية [٥١ ؛٨٦] أو وجود لجنة تصنيف تضم عدة مصنفين متنوعي الخبرات وفقاً للإعاقات الحركية المختلفة. وتعتبر كلا الحالتين غير عملية خصوصاً في الوقت الراهن الذي لا زال عدد المصنفين المعتمدين دولياً محدوداً.

المبادئ الأساسية المقترحة لأنظمة التصنيف الجديدة

تعتمد جميع أنواع التصنيفات السابقة على وجهات نظر ذوي الخبرات الميدانية أو النظرية، بينما تعتبر الدراسات العلمية التي تدعم أياً منها محدودة جداً، وهذا ما أكدته ديبو حين قالت بشأن التصنيف "أن عدد الدراسات المنتظمة والتي تعطي قاعدة علمية

لاتخاذ القرارات محدودة جداً" [٨٧، ص٨٠] . وبكل أسف لا يزال هذا الوضع قائماً حتى وقتنا الحالي. لذلك فإن أي نظام تصنيف سيكون مبنياً على الخبرات الميدانية أو النظرية وسيحتاج بالضرورة إلى دراسات علمية مستفيضة بعد تطبيقه ميدانياً للتحقق من ملاءمته. وما سنقترحه فيما يلي لا يتعدى بعض المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند اقتراح أي نظام تصنيف جديد للرياضيين مستخدمي الكراسي المتحركة. و إن هذه المبادئ الأساسية ما هي إلا محاولة لتقديم حلول نظرية للمشاكل والصعوبات التي تصاحب أنظمة التصنيف المختلفة والتي تستخدم في الألعاب شبه الأولمبية. وتتضمن هذه المبادئ الأساسية ما يلي :

١) فلسفة المشاركة في الألعاب شبه الأولمبية

نظراً لأن السبب في معظم الاختلافات بين فئات التصنيف للاتحادات الرياضية المختلفة التي تشرف على الألعاب شبه الأولمبية يعود إلى عدم وجود فلسفة موحدة تتبناها تلك الاتحادات ، لذا ينبغي أن تتبنى اللجنة شبه الأولمبية الدولية فلسفة موحدة للمشاركة في الألعاب شبه الأولمبية على أن يتم تطبيقها في جميع رياضات الألعاب شبه الأولمبية.

ورغم أن اللجنة شبه الأولمبية تعتمد فلسفة "التفوق الرياضي" حيث تعتبر الألعاب شبه الأولمبية قمة المنافسة الرياضية لذوي الإعاقات الحركية [٨٨] ، إلا أن الواقع يعارض ذلك. فتجد أن بعض المشاركين في الألعاب شبه الأولمبية من الرياضيين ذوي المستويات المتدنية أو حتى من غير الرياضيين الذين لا يستطيعون إكمال بعض السباقات أو لا يحققون الرقم التأهيلي المحدد مسبقاً للمشاركة في السباقات المختلفة.

والنجاح في تطبيق هذه الفلسفة في الألعاب شبه الأولمبية يعتمد على إتاحة الفرصة للاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية لتبني فلسفة "المشاركة " في المستويات الأدنى كالإقليمية والعالمية ، لذلك لابد من أن تتنازل اللجنة شبه الأولمبية الدولية عن الإشراف

على البطولات الإقليمية والعالمية لتتولاها الاتحادات الرياضية لذوي الإعاقات الحركية ويقتصر دورها على تنظيم الألعاب شبه الأولمبية لرياضيي القمة والإشراف عليها كاللجنة الأولمبية الدولية (للعاديين).

٢) هدف التصنيف

وصف جوتمان الهدف من التصنيف في رياضات مستخدمي الكراسي المتحركة على أنه "التأكيد على اللعب العادل وتحييد عدم العدالة بين المشاركين في الفئة الواحدة إلى أقصى حد و إعطاء الأولوية لشديدي الإعاقة" [٨٩ ، ص ٣٥] . بينما اعتبر ستروكندل الهدف من التصنيف المنافسة العادلة بين ذوي الإعاقات بدرجاتها المختلفة ، واعتبر "نظام التصنيف الفعّال متطلباً سابقاً لتحقيق المنافسة العادلة. . . بحيث يعطى كل فرد معاق حركياً فرصاً متساوية للمنافسة على المستوى الوطني والدولي ، ولا يوجد مبرر لإقصاء أي شخص بسبب طبيعة إعاقته أو شدتها " [٤٤ ، ص ١٠١] .

وهذا بدوره سيؤدي إلى زيادة مشاركة ذوي الإعاقات الحركية في الرياضات التنافسية والذي اعتبر هدفاً للتصنيف أيضاً [٤ ؛ ٥] . بذلك يهدف التصنيف إلى توزيع الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية إلى فئات تختلف في أدائها مع تشابه أداء الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية في الفئة الواحدة على أن تكون فرص الوصول للنهائيات متاحة للجميع [٧١] . وتنطلق هذه الأهداف من فلسفة المشاركة والتي أدت إلى تضخم عدد الفائزين وعدم وجود بطولات حقيقية ذات مستوى دولي عال.

و رغم أن استخدام تصنيف عادل من أساسيات النجاح في تنظيم أي بطولة للرياضيين ذوي الإعاقات الحركية، إلا أنه لابد من تحديد الهدف من المشاركة في البطولات على المستويات المختلفة قبل تحديد الهدف من التصنيف في تلك البطولات.

ويقسم ستيدوارد [٨٨] الأهداف من المشاركة في رياضات ذوي الإعاقات الحركية بشكل عام إلى ترويحية وتنافسية وشبه أولمبية.

ويمكن قبول أن تكون الأهداف من المشاركة على المستوى المحلي وحتى الإقليمي ترويحية – تنافسية، وبالتالي يكون الهدف من التصنيف هو توزيع الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية إلى أكبر عدد ممكن من الفئات التصنيفية التي تتنافس بعدالة في الرياضات المختلفة، حيث نستطيع أن نزيد من عدد الفئات التصنيفية ونُتيح الفرصة لمعظم المشاركين أو حتى جميعهم بالفوز أو على الأقل المنافسة على المراكز المتقدمة.

أما في المستوى العالمي – بطولات العالم – فيجب أن تكون الأهداف من المشاركة تنافسية فقط، حيث تقتصر المشاركة فيها على الرياضيين المبرزين من ذوي الإعاقات الحركية والذين حققوا الأرقام التأهيلية في المسابقات الفردية للمشاركة في كل فئة تصنيفية والتي يجب تحديدها لكل بطولة عالمية بعد الانتهاء مباشرة من سابقتها لنفس الرياضة. أما في الألعاب الجماعية فتقتصر المشاركة على الفرق التي حققت المراكز المتقدمة في البطولات الإقليمية كما هو الحال الآن في كرة السلة بالكراسي المتحركة.

لذلك فإن الهدف من التصنيف في البطولات العالمية هو توزيع الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية المبرزين في الرياضات المختلفة إلى فئات تتنافس بعدالة على أن تقتصر على الرياضيين الذين يتمتعون بقدرات بدنية تساعدهم على التفوق في الرياضة المختارة. وبالتالي سيتم إقصاء بعض الرياضيين الذين يفتقدون المقومات البدنية للتفوق في الرياضة المعينة، حيث إن ضمهم في البطولات العالمية سيؤدي إلى زيادة عدد الفئات والذي سيؤثر سلباً على روح التفوق والمنافسة.

وعندما يكون الهدف من المشاركة الوصول للقمة في الأداء الرياضي أثناء التنافس في الألعاب شبه الأولمبية فلابد أن يتمتع الرياضي بالرغبة الأكيدة في التفوق والأداء

القريب من قدراته القصوى والمنافسة عند المستوى الأعلى لفئته التصنيفية في الرياضة المختارة [٨٨] ، وبذلك ستقتصر المشاركة في الألعاب شبه الأولمبية على أولئك الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية الذين حققوا الأرقام التأهيلية في المسابقات الفردية والتي تفوق الأرقام التأهيلية للبطولات العالمية ، ويتم تحديدها لكل ألعاب شبه أولمبية بعد الانتهاء مباشرة من سابقتها. وتقتصر المشاركة في الألعاب الجماعية على الفرق التي حققت المراكز المتقدمة في البطولات العالمية كما في كرة السلة بالكراسي المتحركة. لذلك يتطابق الهدف من التصنيف في الألعاب شبه الأولمبية مع البطولات العالمية ، وربما أدى ذلك إلى إقصاء بعض الرياضيين اللذين لا يتمتعون بالصفات الآنفة الذكر.

٣) الاستفادة من المعلومات الطبية والميكانيكية والفنية

ينبغي عند تحديد مواصفات فئات الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية التصنيفية الاستفادة من المعلومات المستقاة من الأبحاث العلمية والخبرات السابقة فيما يرتبط بالجوانب الطبية والميكانيكية والفسيولوجية والفنية. لذلك لابد من تظافر جهود المصنفين المعتمدين والإداريين المنظمين للبطولات والمدربين بجانب الباحثين والرياضيين أنفسهم [٧١] لكي يتم دمج التفاصيل التحليلية والاختبارات العيادية مع القياس الكلي للإعاقة وفقاً للرياضة المعيّنة. وقد أدى هذا الدمج إلى تطور ملحوظ في الرياضات القليلة التي استُخدم فيها كالسباحة وكرة السلة بالكراسي المتحركة.

٤) سهولة معرفة فئات التصنيف

ينبغي أن يكون نظام التصنيف بسيطاً وسهلاً وعملياً إلى أقصى درجة ممكنة بحيث يستطيع الرياضي ومدربه تحديد فئته بدرجة كبيرة من الدقة. وهذا بدوره سيؤدي إلى

الارتقاء بمستوى أداء الرياضي لأن معرفة الفئة التصنيفية للرياضي ستساعد على وضع برنامج تدريبي بأهداف واقعية وتطوير الأداء وما يرتبط به من تطوير للأدوات.

٥) التصنيف وفقاً للقدرات البدنية المحتملة

يعتبر الأداء الواقعي للرياضي مستخدم الكرسي المتحرك في أي مسابقة تعبيراً نهائياً للعديد من العناصر والتي تعرف بعناصر الأداء المحتمل Performance Potential. وتتضمن عناصر الأداء المحتمل عناصر غير ثابتة كالتدريب والخبرة والجوانب النفسية، وعناصر ثابتة نسبياً كالوراثة والعمر والجنس والقدرات البدنية المحتملة Physical Potential كالطول والوزن ونمط الجسم وطول الجزء المتبقي (في البتر) والعضلات غير المتأثرة (في إصابات النخاع الشوكي) والتشنجات (في الشلل الدماغي) وغيرها. ويعرّف مكّان McCann القدرات البدنية المحتملة بأنها "القدرات التي يمكن للرياضي أن يطوّرها" [٩٠، ص ١١٣] . لذلك ينبغي أن يقيس نظام التصنيف القدرات المحتملة وليس كيفية استخدام الرياضي لهذه القدرات خصوصاً في الرياضات التي تلعب القدرات البدنية المحتملة دوراً رئيساً في الأداء المحتمل .

٦) الرياضي محور التصنيف

ينبغي أن يعتبر التصنيف الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية مصدراً ذا قيمة للمعلومات والخبرات، خصوصاً ذوي المستويات المتقدمة، لذلك ينبغي مناقشتهم باحترام من قبل المصنفين الذين يجب عليهم التخلص من نظرتهم الفوقية عند تعاملهم مع الرياضيين والمدربين فيما يتعلق بالتصنيف.

٧) تصنيف لكل رياضة ورياضة لكل رياضي

لتحقيق العدالة في المنافسة قد يكون من المناسب وجود تصنيف لكل رياضة على حدة؛ وذلك للاختلافات في متطلبات كل رياضة. فنجد مثلاً أن رياضات الرماية

والمبارزة والبولنغ تحتاج إلى مهارات رياضية عالية ولا يتأثر الأداء فيها بالقدرة الهوائية أو القوة العضلية، بينما نجد أن رياضات التحمل تعتمد على مستوى القدرة الهوائية[٦١] . لذلك يُعتنى بمستوى إصابة النخاع الشوكي في الأخيرة ولا يُعتنى به بنفس الدرجة في الرياضات الأولى لكونه – أي مستوى الإصابة – من العوامل المحددة للقدرة الهوائية.

و قد يؤدي تعدد التصنيف وفقاً للرياضة إلى إرباك المنظمين والرياضي إذا ما شارك في أكثر من رياضة خصوصاً على المستوى الدولي وشبه الأولمبي، إضافة إلى تأثير تعدد الرياضات السلبي على مستوى الأداء عموماً لتشتت التدريب. لذلك اقترح كوادر [٤٩] أن تُحدد القدرات البدنية المحتملة للرياضي ومتطلبات كل رياضة لكي يختار الرياضي ما يتناسب مع قدراته ليتفوق فيها. وبالتالي لا يسمح للرياضي بالمشاركة دولياً وشبه أولمبياً سوى في رياضة واحدة.

٨) تقليل عدد الفئات التصنيفية

تزداد فرص تحقيق العدالة بناءً على القدرات بين الرياضيين بزيادة الفئات التصنيفية سواء للعاديين أو ذوي الإعاقات الحركية. ولكن هذه العدالة يرافقها في أغلب الأحيان عدم التدريب الجاد من قبل الرياضيين لاعتقادهم بأنه سيتنافسون مع عدد قليل من الأقران وبالتالي سيحققون مراكز متقدمة بدون تدريب. إضافة لذلك، فإن كثرة الفئات تؤدي إلى إلغاء بعض السباقات لبعض الفئات في اللحظات الأخيرة وربما ضمها مع فئات تفوقها في القدرات مما يسبب إحباطاً للرياضي وإرباكاً للمنظمين. كما تتناسب زيادة عدد الفئات عكسياً مع روح التفوق الرياضي، و ذلك بسبب منافسة الرياضي لعدد قليل من أقرانه، و هذا مما لا يرضى به الرياضيون ذوو المستويات المتقدمة، حيث قال أحدهم "أنه من الأفضل أن أتسابق مع عدد أكبر من المشاركين على أن أتسابق تقريباً لوحدي في فئة تم تصنيفها تصنيفاً صحيحا" [٩١، ص ٣٣١] ، وهذه الزيادة الكبيرة في عدد الفئات

التصنيفية تسببت في تأخر تطور مستوى الأداء للرياضيين ذوي الإعاقات الحركية عموماً ومستخدمي الكراسي المتحركة خصوصاً.

لذلك فإن تقليل فئات التصنيف والذي تم في السباحة مثلاً [٩٢] ساهم في تقليل بعض المشاكل الإدارية والتنظيمية والفنية المرتبطة بعدم تغيّر فئة التصنيف في كل بطولة، وهذا بدوره أدى إلى تطور مستوى الأداء. كما يسهم تقليل الفئات في فهم الجمهور والإعلاميين لرياضات ذوي الإعاقات الحركية وإقبالهم عليها، ويؤدي بالضرورة إلى اعتزال أو عزل بعض الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية من ممارستهم لبعض الرياضات التي كانوا ينافسون فيها في السابق. وقد يعتقد البعض بأن هذا العزل يتعارض مع أهداف التصنيف، لكنه في الواقع يشجع الرياضي على البحث عن الرياضة التي تتناسب مع قدراته وإمكانية تفوقه الحقيقي فيها ويحثه على التدريب الجاد أيضاً.

ويتحقق تقليل الفئات التصنيفية بدمج الرياضيين ذوي الإعاقات الحركية والقدرات الوظيفية المتقاربة والمطلوبة لرياضة معينة بغض النظر عن سبب الإعاقة وأعراضها. إضافة لذلك يتم تقليل عدد الفئات المشاركة في الألعاب شبه الأولمبية من خلال إعادة تنظيم الفئات المشاركة وتحديدها وفقاً لما يلي:

- قيام اللجنة شبه الأولمبية بتحديد العدد الكلي للرياضات والمسابقات للألعاب شبه الأولمبية، ويكون ذلك وفقاً لمعايير محددة مسبقاً تتضمن عدد المشاركين في البطولات العالمية والألعاب شبه الأولمبية ومستوى الأداء.

- يقوم كل اتحاد من الاتحادات الخمسة بترشيح الفئات المشاركة في كل رياضة بحيث تكون فئة واحدة لكل مسابقة مع مراعاة إتاحة الفرصة لجميع الفئات بما فيها شديدي الإعاقة، وبذلك يكون عدد الفئات في المسابقة الواحدة إذا ما اختلفت فئات التصنيف لكل اتحاد خمس فئات كحد أقصى. ويجب أن تكون الترشيحات وفقاً لمعايير معتمدة ومحددة مسبقاً.

• يتم الإعلان عن الرياضات والمسابقات والفئات قبل أربع سنوات من بداية الألعاب شبه الأولمبية.

و بذلك يتحقق انخفاض عدد الفئات التصنيفية المشاركة في كل مسابقة إلى الحد الأدنى، كما ينبغي أن يكون المشاركون من ذوي المستويات الأفضل على مستوى العالم. ويتحقق ذلك بالتأكيد على رفع الأرقام التأهيلية في الألعاب الفردية إلى مستوى متقدم جداً وإلغاء نتائج من لا يحقق تلك الأرقام في الألعاب شبه الأولمبية بدون عذر واضح تقبله اللجان الطبية. كما تضمن عدم إقصاء الفئات الدنيا كلياً من الألعاب شبه الأولمبية.

٩) عدم تغيّر فئة التصنيف

إن تعديل فئة التصنيف من بطولة لأخرى وخصوصاً عندما يحدث أثناء المشاركة في الألعاب شبه الأولمبية يربك بدرجة كبيرة المنظمين للألعاب. كما تزيد احتمالية التعديل من قلق الرياضي وتؤثر بدرجة كبيرة في برنامجه التدريبي وتؤدي بالضرورة إلى الحد من تطور رياضة ذوي الإعاقات الحركية سواءً في مستوى الأداء أو الأدوات.

لذلك يجب أن يتم التصنيف المعتمد في البطولات الإقليمية ويثبّت أو يعدّل في البطولات العالمية على أن يسري مفعول التعديل (الفئة الجديدة) بعد نهاية البطولة العالمية ولا يجوز تعديله حتى الألعاب شبه الأولمبية التالية (أي بعد سنتين من نهاية الألعاب العالمية). ويتم تقديم الاحتجاجات على التصنيف والبت فيها أثناء البطولات العالمية وبعدها مباشرة وقبل تحديد فئة التصنيف للألعاب شبه الأولمبية التالية.

١٠) صدق وثبات التصنيف

يُعتبر انخفاض مستوى الصدق والثبات للأنظمة التصنيفية الحالية من أهم السلبيات في التصنيف والتي يصاحبها العديد من المشاكل والصعوبات الفنية والتنظيمية. لذلك

ينبغي الاعتماد على الدراسات العلمية المقننة في اقتراح أنظمة التصنيف الجديدة أو تعديلاتها للتأكد من فئات النظام وثباتها على أن يتم تطبيق مثل هذه الدراسات على المستوى الإقليمي أولاً قبل اعتماد التصنيف واستخدامه على المستوى العالمي وشبه الأولمبي مع إعادة تطبيق ذات الدراسات على المستويين الأخيرين أيضاً أثناء تطبيقه فيهما.

١١) لجان التصنيف وتأهيل المصنفين

ينبغي أن تتكون لجنة التصنيف لكل رياضة معينة من طبيب أو معالج طبيعي أو أخصائي تربية بدنية خاصة بالإضافة إلى فني (مدرب أو حكم) ولاعب من مستخدمي الكراسي المتحركة من ذوي المستويات المتقدمة في البطولات العالمية أو الألعاب شبه الأولمبية. وقد يكون من الصعوبة بمكان توفير مثل هذه اللجان في جميع الرياضات وعلى جميع المستويات الإقليمية والدولية في الوقت الراهن، وذلك لقلة عدد المصنفين الدوليين في الرياضات المختلفة وعدم وضوح متطلبات التأهل للمصنف الدولي. لذا ينبغي تحديد المتطلبات العلمية والعملية ليصبح الشخص مصنفاً دولياً معتمداً من اللجنة شبه الأولمبية الدولية، ثم تنظيم الدورات التأهيلية للمصنفين على جميع المستويات الإقليمية والدولية وشبه الأولمبية.

الخاتمــــــة

يعتبر التصنيف من أساسيات نجاح رياضات ذوي الاحتياجات الخاصة عموما ومستخدمي الكراسي المتحركة بالخصوص. وعلى الرغم من ذلك فإن أنظمة التصنيف الحالية تعاني من الكثير من المشكلات التي تؤدي إلى تأخر تطور رياضات مستخدمي الكراسي المتحركة، كما أن الدراسات العلمية التي تهدف إلى تقويم هذه الأنظمة محدودة في عددها وغير ثابتة في نتائجها.

لذلك فالحاجة ماسة لتعديل أنظمة التصنيف الحالية أو وضع أنظمة جديدة تراعي بعض المبادئ الأساسية والتي تسعى لتحقيق الهدف الرئيسي من التصنيف وهو العدالة في المنافسة الرياضية بين مستخدمي الكراسي المتحركة، لكن لا ينبغي أن تكون هذه العدالة مطلقة ولكل فرد ولكنها نسبية تعتمد التفوق الرياضي وإذكاء روح المنافسة الشـــريفة. ورغم تفضيل التصنيف الوظيفي المدمج من قبل اللجنة شبه الأولمبية الدولية إلا أنه قد يُلجأ إلى استخدام تصنيف الإعاقة المدمج في بعض الحالات التي يكون من الصعوبة بمكان دمجها مع غيرها من الإعاقات. ومن الضرورة بمكان اعتماد أي نظام تصنيف جديد على الخبرات الميدانية بجانب الدراسات العلمية، و ذلك للتأكد من صدق و ثبات النظام الجديد قبل تعميم استخدامه.

المراجع

[١] International Stoke Mandeville Games Federation. *Guide for Doctors*. Aylesbury, England: Autho, (1982).

[٢] National Wheelchair Athletic Association. *Guide to NWAA Medical Classification*. Colorado Springs, CO: Autho, (1988)..

[٣] Richter, K. Integrated classification: An analysis. In R. Steadward, E. Nelson, & G. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 255-259). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre, (1993).

[٤] Vanlandewijck, Y.C., & Chappel, RI. Integration and classification issues in competitive sports for athletes with disabilities. *Sport Science Review*, 5(1), 65-88. (1996).

[٥] Strohkendl, H. The relevance of understanding sport-specific functional classification in wheelchair sports and its future development. In *Proceedings of Kevin Betts Sports Science Symposium on Functional Classification*. Stoke Mandeville Hospital, Aylesbury, England: ISMG, (1991).

[٦] Sherrill, C., Adams-Mushett, C.,& Jones, J. A. Classification and other issues in sports for blind,

cerebral palsy, les auters, and amputee athletes. In C. Sherrill (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 113—130). Champaign, IL: Human Kinetics, (1986)

[٧] Lindstrom, HSports classification for locomotor disabilities: Integrated versus diagnostic systems. In C. Sherrill (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 131—136). Champaign, IL: Human Kinetics, . (1986).

[٨] Strohkendl, H. Implication of sports classification systems for persons with disabilities and consequences for science and research. In G. Doll – Tepper, Kroner, & Sonnenschein (eds.) .*Proceeding of the International Vista'99 Conference*. England: Meyer & Meyer Sport, (2001).

[٩] المطر، عبدالحكيم بن جواد. تصنيف الرياضيين المعوقين: تصنيف الإعاقة أم تالتصنيف المدمج. *مجلة علوم الطب الياضي*، ٢، ٣٩ -٤٢. (١٩٩٥).

[١٠] عودة، أحمد سليمان و ملكاوي، فتحي حسن. *أساسيات البحث العلمي في التربية و العلوم الإنسانية*. إربد -الأردن: مكتبة الكتاني. (١٩٩٢).

[١١] Strohkendl, H. Classification system for wheelchair basketball. In J.H. Hoeberings & H. Varsteveld (Eds.), *Workshop in disabled and sports* (pp.124-134).Amersfoort, Netherlands: Nederlandse Invaliden Sportbond, (1985).

[١٢] DePauw, K.P., & Gavron, S.J. *Disability and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, (1995).

[١٣] Biering-Sorensen, F. Classification of paralyzed and amputee sport men. In H. Natving (Ed.), *First International Medical Congress on Sports and the Disabled* (pp.44-54). Oslo: Royal Ministry of Church and Education, (1980).

[١٤] Natvig, H., Bieruing-Sorensen, F., & Jorgensen, P. Proposal for classification of athletes with "other locomotor disabilities". In H. Natving (Ed.), *First International Medical Congress on Sports and the Disabled* (pp.67-78). Oslo: Royal Ministry of Church and Education, (1980).

[١٥] -McCann, B. C. ISMGF classification problems. In J.H. Hoeberings & H. Varsteveld (Eds.), *Workshop in disabled and sports* (pp.90-96).Amersfoort, Netherlands: Nederlandse Invaliden Sportbond, (1985).

[١٦] International Stoke Mandeville Games Federation *Rules Book*. Aylesbury, England: Author, (1989).

[١٧] McCann, B.C. Problems and future trends in classifying disabled athletes. In R.D. Steadward (Ed.), *Proceedings of the First International Conference of Sport and Training of the Physically Disabled* (pp. 25-35). Edmonton: University of Alberta, (1979a).

[١٨] Steadward, R.D. Research on classifying wheelchair athleles. In R.D. Steadward9ED.),

Proceedings, First international Conference on Sport and Training of the Physically Disabled Athlete (pp.36-40). Edmonton: University if Alberta, (1979).

[١٩] Weiss, M., & Curtis, KControversies in medical classification of wheelchair athletes. In C. Sherrill (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 93—100). Champaign, IL: Human Kinetics, . (1986).

[٢٠] McCann, B.C. Classification of the locomotor disabled for competitive sports: Theory and practice. *International Journal of Sports Medicine*, 5(Suppl.), 167-170. (1984).

[٢١] Daniels, L., & Worthington, C. *Muscle Testing*. (3rd. ed.) Philadelphia: Saunders, (1972).

[٢٢] Gehlsen, G.M., & Karpuk, J. Analysis of the NWAA swimming classification system. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 141-147. (1992).

[٢٣] Brasile, F.M. Wheelchair basketball skills proficiencies versus disability classification. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 6-13. (1986).

[٢٤] Davis, G.M., Kofsky, P.R., Shephard, R.J., Keene, G., & Jackson, R.W. Fitness levels in the lower limb disabled. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 5, 34-41. (1980).

[٢٥] Davis, G.M., Tupling, S.J., & Shephard, R.J. Dynamic strength and physical activity in wheelchair users. In C. Sherrill (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 139-146). Champaign, IL: Human Kinetics. (1986).

[٢٦] Jackson, R. W., & Frederickson, A. Sports for the physically disabled: The 1979 Olympiad (Toronto). *American Journal of Sports Medicine*, 7,293 – 296. (1979).

[٢٧] Kofsky, P.R., Davis, G.M., Shephard, R.J., Keene, G.C.R., & Jackson, R.W. Strength and aerobic power in the wheelchair bound [Abstract]. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 7. (1982).

[٢٨] Kofsky, P.R., Davis, G.M., Shephard, R.J., Keene, G.C.R., & Jackson, R.WCardio-respiratory fitness in the lower-limb disabled [Abstract]. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 5. . (1980).

[٢٩] Kofsky, P.R., Shephard, R.J., Davis, G.M., & Jackson, R.W. Fitness classification tables for lower-limb disabled individuals. In C. Sherril (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 147-156). Champaign, IL: Human Kinetics. (1986).

[٣٠] Hullemann, k.O., List, M., Matthes, D., Wiese, G., & Zika, D. Spiroergomic and telemetric investigations during the XXI International Stoke Mandeville Games, in Heidelberg, *Paraplegia*, 13, 109-123. (1975).

[٣١] Cameron, B.J., Ward, G.R., & Wicks, J.R. Relationship of type of training to maximum oxygen

uptake and upper limb strength in male paraplegic athletes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 9, 58. (1978).

[٣٢] Wicks, J., Lymburner, K., Dinsdale, S., & Jones, N.L. The use of multi-stage exercise testing with wheelchair ergometry and arm cranking in subjects with spinal cord lesions. *Paraplegia*, 15, 252-261. (1977).

[٣٣] Wicks, J., Oldridge, N.B., Cameron, N.B., & Jones, N.L. Arm-cranking and wheelchair ergometry in elite spinal cord injured athletes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 5, 224-231. (1983).

[٣٤] Grosfield, I. N. Classification of asymmetrical quads in swimming and track. In H. Natving (Ed.), *First International Medical Congress on Sports and the Disabled* (pp.12-23). Oslo: Royal Ministry of Church and Education. (1980).

[٣٥] Barcelona Paralympic Organizing Committee. *General and Functional Classification Guide.* Barcelona, Spain: COOB. (1992).

[٣٦] Strohkendl, H. Technical aspects of swimming for children with various levels of myelodsplasia. In American Academy of Orthopaedic Surgeons (Ed), *Proceedings of Winter Park Seminar: Sports and Recreational Program s for child and young Adult with Physical Disability* (pp. 7-8). Chicago: American Academy of Orthopaedic Surgeons. (1983)

[٣٧] Thiboutot, T. Classification: Time for a change. *Sports 'n Spokes*, 12 (2), 42-44. (1986).

[٣٨] Labanowich, S. Wheelchair basketball classification: National and international perspective. *Plaestra*, 4(3), 41-54. (1988).

[٣٩] International Sports Organization for the Disabled. *ISOD Handbook.* Farsta, Sweden: Author. (1990).

[٤٠] Riding, M. Functional classification: A revolution and evolution. In R. Steadward, E. Nelson, & G. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 289-293). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre. (1994).

[٤١] Craven, P.L. The development of from medical classification to a player classification in wheelchair basketball. In G. Doll-Tepper, C. Dahms, B. Doll, & H von Selzam (Eds.), *Adapted physical Activity : An interdisciplinary approach.* Proceedings of the 7th International Symposium on Adapted Physical Activity (pp. 81-86). Berlin: Springer- Verlag. (1990).

[٤٢] Ferrare, J.O.M Concept and structure of functional evaluations and classifications. In *Proceedings*

of the First Paralympic Congress (pp.678-691). Barcelona, Spain: Support Service, Once. (1992).

[٤٣] Hainey, T. Disability swimming and classification. In R. Steadward, E. Nelson, & G. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 310—316). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre. (1994).

[٤٤] Strohkendl, H. The new classification system for wheelchair basketball. In C. Sherrill (Ed.), *Sport and disabled athletes* (pp. 101—112). Champaign, IL: Human Kinetics. (1986).

[٤٥] McCann, B.C. Problems in classification of the wheelchair athlete. In *Proceedings of the Second Paralympic Congress* (pp. 100-104). Lillehammer, Norway: Royal Norwegian Ministry of Cultural Affairs. (1994a).

[٤٦] Davis, R. Issues related to classification: Investigation before implementation. In R.D. Steadward, E.R. Nelson, & G.D. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 269-274). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre. (1993).

[٤٧] Kruimer, A. Biomechanics in sport for the disabled. In *Proceedings of the First Paralympic Congress* (pp.582-595). Barcelona, Spain: Support Service, Once. (1992).

[٤٨] McCann, B.C. The medical disability- specific classification system in sports. In R.D. Steadward, E.R. Nelson, & G.D. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 275-288). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre. (1993).

[٤٩] Quade, K. Classification in sport for the disabled. In *Proceedings of the Second Paralympic Congress* (pp. 107-109). Lillehammer, Norway: Norway Ministry of Cultural Affairs. (1994).

[٥٠] Rains, C. Updating and applications of sports rules and regulations in CP-ISRA. In *Proceedings of the First Paralympic Congress* (pp.416-427). Barcelona, Spain: Support Service, Once. (1992).

[٥١] Richter, K., Adams-Mushett, C., Ferrara, M., & McCann B. Integrated swimming classification: A faulted system. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 5-13. (1992).

[٥٢] الخطيب، جمال. *مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية*. عمان -الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، (١٩٩٨).

[٥٣] المطر، عبدالحكيم بن جواد. *التربية البدنية التأهيلية للشلل الدماغي*. القاهرة: دار الفكر العربي، (١٩٩٦).

[٥٤] Biering-Sorensen, F. Classification of paralyzed and amputee sport men. In H. Natving (Ed.),

First International Medical Congress on Sports and the Disabled (pp.44-54). Oslo: Royal Ministry of Church and Education, (1980).

[٥٥] Sherrill, C*Adapted Physical Education and Recreation: Crossdisciplinary and Lifespan* (5th ed.). Boston,MA: WCB. McGraw-Hill, . (1998).

[٥٦] Thompson, G., Rubin, I., & Bilenker, R. (Eds.). *Comprehensive Management of Cerebral Palsy.* New York: Grune & Stratton, (1983).

[٥٧] Cerebral Palsy-International Sports and Recreation Association. Glenrothes, U.K: Author, (1993).

[٥٨] Labanowich, S., Karman, P., Veal, L., & Wiley, B.D. The principles and foundations for organization of wheelchair sports. *Sport 'n Spokes,* 9(6), 25-32, (1984).

[٦٠] Higgs, C., Babstock, P, Buck, I., Parsons, C., & Brewer, J. Wheelchair classification for track and field events: A performance approach. *Adapted Physical Activity Quarterly, 7,* 22-40, (1990).

[٦١] Shephard, R.J. *Fitness in Special Population.* Champaign, IL: Human Kinetics, (1990).

[٦٢] Williamson, D.C. *Swimming: An inquiry on participation levels and comparative performances of competitors with particular focus on integrated competition.* Unpublished manuscript, Physical Education Division, Trent polytechnic, Clifton, Nottingham, England, (1984).

[٦٣] Atlanta Paralympic Organizing Committee. *Official Results of Atlanta Paralympic Games.*Atlanta: Author, (1996).

[٦٤] Sydney Paralympic Organizing Committee. *Official Results of Sydney Paralympic Games.* Sydney: Author, (2000).

[٦٥] Brasile, F.M. Performance evaluation of wheelchair athletes: More than a disability classification level issue. *Adapted Physical Activity Quarterly, 7,* 289-297, (1990).

[٦٦] -Brasile, F.M., & Hedrick, N. The relationship of skills of elite wheelchair basketball competitors to the international functional classification system. *Therapeutic Recreation Journal*, 30(2), 114-127, (1996).

[٦٧] Vanlandewijck, Y.C. Spaepen, A.J., & Lysens, R.J. Relationship between the level of physical impairment and sports performance in elite wheelchair basketball athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly,* 12, 139-150, (1995).

[٦٨] Vanlandewijck, Y.C., Spaepen, A.J., & Lysens, RI. Wheelchair propulsion: Functional ability dependent factors in wheelchair basketball players. *Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine,* 26, 37-48, (1994).

[٦٩] Brookes, P., & Cooper, R. Plan for equalizing track competition. *Sports 'n Spokes*, 13(3), 13-14, (1987).

[٧٠] Ridgway, M., Pope, C., & Wilkerson, I. A kinematic analysis of 800-meter wheelchair-racing techniques. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5, 96-107, (1988).

[٧١] Wu, S.K., & Williams, T. Paralympic swimming performance, impairment, and the functional classification system. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 251-270, (1999).

[٧٢] Blomqwist, B. *Functional classification swimming manual*. Unpublished manuscript, (1990).

[٧٣] Counsilman, J.E. *Competitive swimming manual for coaches and swimmers*. Bloomington, IN: Author, (1977).

[٧٤] Goodin, G. Quad rugby: The Canadian sport of murder ball. *Sports 'n Spokes*, 9(4), 26-27, (1983).

[٧٥] National Wheelchair Basketball Association. *Physical Classification Handbook*. Lexington,KY: Author, (1983).

[٧٦] International Wheelchair Basketball Federation. *The Classification System of Wheelchair Basketball Players*. England: Author, . (1998).

[٧٧] LaMere, T.J., & Labanowich, S. The history of sport wheelchairs- part iii. *Sports 'n Spokes*, 10(2), 12-16, (1984).

[٧٨] Murray, G. Cranks: Guest editorial. *Sports 'n Spokes*, 8(2), 4, (1982).

[٧٩] جودمان، سكوت. *تدريب ذوي الاحتياجات الخاصة*. ترجمة: عبدالحكيم بن جواد المطر. الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ٢٠٠٢م.

[٨٠] Lindstrom, H. Sports for disabled alive and well. *Rehabilitation World*, 8, 12-16, (1984).

[٨١] McCann, B.C. Wheelchair medical classification system. In RD. Steadward (Ed.), *Proceedings of the First International Conference of Sport and Training of the Physically Disabled* (pp. 1—24). Edmonton: University of Alberta, (1979b).

[٨٢] Vorsteveld, H. the classification system of ISMGF. In J.H. Hoeberings & H. Varsteveld (Eds.), *Workshop in disabled and sports* (pp.84-89).Amersfoort, Netherlands: Nederlandse Invaliden Sportbond, (1985).

[٨٣] McCann, B .C. The medical disability-specific classification system in sports. In R. Steadward, E. Nelson, & G. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 275—288). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre, (1994c).

[٨٤] Basmajian, J. V., & Wolf, S. *Therapeutic Exercise* (5th Ed.). Baltimore: Williams & Wilkins, (1990).

[٨٥] Wells, C.L., & Hookers, S.P. The Spinal injured athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 7, 265-285, (1990).

[٨٦] Illman, A.M. General medical classification. In R. Steadward, E. Nelson, & G. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 294-297). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre, (1994).

[٨٧] DePauw, K.P. Sport for individuals with disabilities: Research opportunities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5, 80-89, (1988).

[٨٨] Steadward, R.D. Integration and sport in Paralympic movement. *Sport Science Review*, 5(1), 26-41, (1996).

[٨٩] Guttmann, L. *Textbook of Sport for Disabled.* Aylesbury, Bucks, England: Alden Press, (1976).

[٩٠] McCann, B.C. Sports performance potential in athletes with disabilities. In *Proceedings of the Second Paralympic Congress* (pp. 111—117). Lillehammer, Norway: Royal Norwegian Ministry of Cultural Affairs, (1994b).

[٩١] Innenmoser, J. Results of motor behaviour oriented research projects in track and field and swimming of athletes with a disability – do they give adequate answers to some of problems in classification? In R.D. Steadward, E.R. Nelson, & G.D. Wheeler (Eds.), *VISTA '93: The outlook. Proceedings of the International Conference on High Performance Sport for Athletes with Disabilities* (pp. 319-347). Edmonton, AB: Rick Hansen Centre, (1994).

[٩٢] Dummer, G.M. Classification of swimmers with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 216-218, (1999).

Classification of Wheelchair Athletes in the Paralympic Games: A Critical Study

Abdulhakim J. Al-Matar
Associate Professor, Department of Physical Education and Movement Sciences, College of Education, King Saud University

Abasract. The classification system used to categorize the wheelchair athletes is considered as the corner stone for the development of wheelchair athletes' performance, as well as for increasing their participation rate in the competitive sports specially in the Paralympic Games.

The International Sport Organizations of the wheelchair athletes support the use of different classification systems. Although they have some positive aspects, all of them have many technical and administrative problems that hider the accomplishment of the wheelchair athletes' objectives. Therefore, this study aimed to:

1- Identify the current classification system types used for classifying the wheelchair athletes and their positive and negative aspects.

2- Identify the classification system types used for classifying the wheelchair athletes in the Paralympic Games.

3- Propose some fundamental principles that should be considered when a new Paralympic classification system is proposed for the wheelchair athletes.

A descriptive analysis was used to analyze the literature relevant to the classification systems of the wheelchair athletes and evaluate them. Several fundamental principles were deduced to be considered when a new Paralympic classification system is proposed.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٩٩ -٣٤٧ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الظن بين الناس في القرآن الكريم : دراسة موضوعية

فلوة بنت ناصر بن حمد الراشد

أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد، بقسم الدراسات الإسلامية ، كلية التربية للبنات بالرياض

(قدم للنشر في ٨ / ١/ ١٤٢٤هـ ؛ وقبل للنشر في ١٣/ ٩ /١٤٢٤هـ)

ملخص البحث. أتت الشريعة الإسلامية ببعض الأوامر والنواهي والآداب التي تكفل للمجتمع تماسكه، وتنشر المحبة بين أفراده. وقد طالعتنا سورة الحجرات بجملة من الآداب التي توصل لهذا الغرض. ومن بينها النهي عن الظن.

وهذا البحث في مجال التفسير الموضوعي يلقي الضوء على الظن بين الناس ويبين ما يترتب عليه من آثار على الفرد والمجتمع، فجمعت الآيات الواردة حول هذا الموضوع لاستخراج هداياتها ودلالاتها.

فبينت من خلال عرض البحث: معنى الظن، وأقسامه باعتبارات مختلفة حسب ما يتعلق به، والمراحل التي يمر بها الظن داخل النفس الإنسانية إلى أن يصل إلى المحظور وبالتالي بيان العلاج المناسب في كل مرحلة، ثم بينت أسباب سوء الظن والآثار المترتبة عليه وكذلك أسباب حسن الظن والآثار المترتبة عليه، وأخيرًا هدي القرآن في التعامل مع ظنون الغير.

المقدمـــة

الحمد لله الواحد القهار العزيز الغفار مكور الليل والنهار تذكرة لأولي القلوب والأبصار، أحمده أبلغ حمد وأزكاه وأشمله وأنماه وأشهد أن لا إله إلا الله البر الكريم ،

الرؤوف الرحيم وأشهد أن محمدًا رسول الله صلى الله وسلم عليه وعلى آله وأصحابه وتابعيهم بفضل وإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد فإن الاعتدال في الأخلاق هو الصحة في النفس، والميل عن الاعتدال سقم ومرض، ومثال النفس في علاجها كالبدن في علاجه ؛ فكما أن البدن لا يكمل إلا بالتغذية، فالنفس تكمل بالتزكية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم ، وقد جاءنا الشرع بمنهج كامل لتربية النفس وتزكيتها وتعليمها ما فيه صلاحها وسعادتها في ذاتها وفي تعاملها مع غيرها. فإن هي التزمت بما أرشدها إليه ربها عادت قريرة العين مغتبطة، وسعدت في نفسها ولم تؤذ أحدًا من حولها، وعلى قدر تخلفها في الامتثال يكون تخلف النتائج ، ومن الأمور التي نبه الشرع على حكمها الظن بالإخوان، إذ عليه مدار كبير في سعادة الإنسان أو شقاوته في نفسه من جهة ، وحماية أعراض المسلمين أو هتكها من جهة أخرى.

وهذا البحث يلقي الضوء على هذا الموضوع فهو دراسة قرآنية جمعت فيه الآيات المتعلقة بهذا الموضوع لمحاولة استنباط هداية القرآن في رسم المنهج القويم في الظن ؛ إذ هو من صفات النفس البشرية وأحد منافذ الشيطان لإحداث الفرقة بين المسلمين، فشرور النفس مركب للشيطان ومنفذ لإغوائها.

وقسمته إلى سبعة مباحث: الأول في معنى الظن ، والثاني في مجالات الظن عامة باعتبار الأحكام التكليفية، والثالث في أقسام الظن بين العباد من حيث ما بني عليه ، والرابع في مراحل نشأة الظن في النفس ، والخامس في أسباب الظن وآثاره، والسادس في هدي القرآن في التعامل مع ظنون الآخرين ثم السابع في بعض مجالات الظن غير ماذكر.

كما أشير إلى أن ذكر آثار الظن على المجتمع كانت على سبيل الإيجاز باعتبار أن العمل بالظن مثل التجسس والغيبة وتصنيف الناس هو موضوع بحث آخر يعد امتداداً لهذا البحث.

المبحث الأول : معنى الظن

الظن : في اللغة التردد الراجح بين طرفي الاعتقاد الغير الجازم. والظِّنة : التهمـــة. [٤٤ ، جـ ٤ ، ص ٢٤٥]

والظَّنِين: المتهم الذي تظن به التهمة ومصدره الظِّنَّة والجمع الظِّنَن، ومنه قوله تعالى: ﴿ وَمَا هُوَ عَلَى ٱلْغَيْبِ بِضَنِينٍ ﴾ [التكوير: ٢٤] أي بمتهم وفلان يظن به : أي يُفتعل، أي يتهم به ، وهو موضع ظنتي أي تهمتي. ومظنة الشيء : موضعه ومألفه الذي يظن كونه فيه والجمع المظان. [١٧ ، جـ٨ ، ص ١٥١ ؛ ٤٣ ، جـ١ ، ص ٥٩٩ ؛ ٥٧ ، جـ١٣ ، ص ٢٧٣]

والتظني : إعمال الظن وأصله : التظنن [٤٣ ، جـ١ ، ص ٥٩٩]، وقيل معناه التحري.[١٧ ، جـ٨ ، ص ١٥٢]

والظنون : الرجل السيء الظن بكل أحد[١٧ ، جـ٨ ، ص ١٥٢]، والظنون القليل الخير ، والظنة أيضًا القليل من الشيء: ومنه بئر ظنون أي قليلة الماء لا يوثق بمائها، وفي الحديث (فنزل على ثمد بوادي الحديبية ظنون الماء يتبرضه تبرضًا) [أخرجه البخاري: كتاب الشروط، باب الشروط في الجهاد ١٤ ، ، جـ٥ ،ص ٣٢٩] ، والماء الظنون الذي تتوهمه ولست منه على ثقة وهو راجع إلى الظن والشك والتهمة. [٥٧ ، جـ ١٣ ، ص ٢٧٥]

وحاصل تلك المعاني ترجع إلى أن الظن: شك، لكنه قد يأتي بمعنى ضده وهو اليقين. يقول ابن قتيبة: "قد يسمى المتضادان باسم واحد والأصل واحد فيقال لليقين ظن وللشك ظن" [٤٧ ، ص ١٨٧]

وقال الخليل: "الظن يكون بمعنى الشك وبمعنى اليقين كما في قوله تعالى ﴿ يَظُنُّونَ أَنَّهُم مُّلَٰقُواْ رَبِّهِمْ ﴾ أي يتيقنون [سورة البقرة : ٤٦][١٧ ، جـ٨ ، ص

١٥٢]وبه قال أبو عبيدة [٣٧ ، جـ١ ، ص ٣٩] ، والزجاج [٢٥ ، جـ١ ، ص ١٢٦] ، والراغب[٢٣ ، ص ٣١٧] ، والدامغاني[١٩ ، جـ٢ ص ٦١] وغيرهم.

وسبب استعمال الظن في معنى اليقين كما قال ابن قتيبية لأن فيه طرفًا من اليقين [٤٧ ،ص ١٨٧] ، ووضح الراغب ذلك فقال : الظن اسم لما يحصل عن إمارة، ومتى قويت أدت إلى العلم، ومتى ضعفت جدًا لم يتجاوز حد التوهم [٢٣ ، ص٣١٧] .

ولذلك قال الزجاج في هذا السياق: "وقد قال بعض أهل العلم من المتقدمة إن الظن يقع في معنى العلم الذي لم تشاهده وإن كان قام في نفسك حقيقته" [٢٥ ، جـ١ ، ص ١٢٦] وقال في المحكم "الظن شك ويقين إلا أنه ليس بيقين عِيان إنما هو يقين تدبر، فأما يقين العيان فلا يقال فيه إلا علم" [٥٧ ، جـ١٣ ، ص ٢٧٢].

ومجال البحث هو المعنى الأول وهو الشك.

ومما يجدر بيانه هنا أن هناك مصطلحات لغوية قد تشترك مع الظن في المعنى العام، وتفارقه في جزء من المعنى مثل: الريب، والشك. وللتفريق بين تلك المصطلحات نجد أنها تجتمع في عدم حصول العلم اليقيني الجازم ويفترق كل مصطلح بالآتي:

أن الريب: هو أن تتوهم بالشيء أمرًا ، فينكشف عما تتوهمه أي خلافه [٢٣ ، ص ٢٠٥] ، فهو المرجوح من الاحتمالات لقيام الدليل على خلافه.

والشك: هو اعتدال النقيضين عند الإنسان وتساويهما وذلك قد يكون لوجود أمارتين متساويتين عند النقيضين [٢٣ ، ص ٢٦٥] . فيحصل التذبذب بين الاحتمالات.

والظن : اسم لما يحصل عن أمارة ، ومتى قويت أدت إلى العلم. [٢٣ ، ص ٣١٧]

وعليه فالظن يترجح فيه احتمال من الاحتمالات بدليل شرعي أو عقلي أو نفسي مع كون البعد النفسي مؤثر قوي في الظن وقد يكون إيجابيًا وقد يكون سلبيًا. وفي غالب

الأحوال ينبثق منه تصنيف الظن إلى ظن حسن وظن سيء وسيأتي مزيد بيان في المباحث اللاحقة عن تأثير البعد النفسي في الظن من حيث الحسن والسوء.

والظن في القرآن استعمل فيما بين العبد وربه، واستعمل أيضًا فيما بين العباد.

وقد كان عدد مرات ورود هذه الكلمة بمشتقاتها في القرآن (٦٩) مرة لكن غالب استعمال الظن فيها يتعلق بوجه أو بآخر بعلاقة العبد بربه فتارة يكون الظن في مجال البعث واليوم الآخر، وتارة يكون في صدق الأنبياء فيما جاءوا به من الوحي، وتارة يكون الظن في ذات الله.

ومجال البحث هو ما كان من ظن بين العباد، وما له من أثر في تماسك المجتمع أو تفككه. لكن يحسن قبل الدخول في تفريع الظن بين العباد أن نستعرض بشكل مجمل مجالات الظن عامة، وهو موضوع المبحث التالي.

المبحث الثاني : مجالات الظن عامة باعتبار أقسام الأحكام التكليفية

قسم المفسرون مجالات الظن إلى أقسام بحيث تجري عليه الأحكام التكليفية المختلفة من محرم ومباح ومندوب ومأمور به ومن أمثلة الظن في القرآن حسب تلك الأحكام ما يلي:

الحالة الأولى: الظن المحظور أو المحرم

كالظن في الإلهيات والنبوات [١، جـ١٦، ص ١٥٦] فسوء الظن بالله من صفات المشركين والمنافقين، فقد قال الله عنهم ﴿ وَيُعَذِّبَ ٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتِ وَٱلْمُشْرِكِينَ وَٱلْمُشْرِكَٰتِ ٱلظَّآنِّينَ بِٱللَّهِ ظَنَّ ٱلسَّوْءِ عَلَيْهِمْ دَآئِرَةُ ٱلسَّوْءِ وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِمْ وَلَعَنَهُمْ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَهَنَّمَ وَسَآءَتْ مَصِيرًا ﴾ [الفتح: ٦٠] وهذه الظنون

تشمل ظنونهم الفاسدة من الشرك كما في قوله : ﴿إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ ﴾ [يونس: ٦٦] ومن انتفاء رؤية الله تعالى للأشياء وعلمه بها كما في قوله: ﴿ وَلَـٰكِن ظَنَنتُمْ أَنَّ ٱللَّهَ لَا يَعْلَمُ كَثِيرًا مِّمَّا تَعْمَلُونَ ﴾ [فصلت: ٢٢][١٦ ، جـ٨ ، ص ٩١].

وعمومًا فإنه ما نجمت العقائد الضالة والمذاهب الباطلة إلا من الظنون الكاذبة، قال تعالى : ﴿ يَظُنُّونَ بِٱللَّهِ غَيْرَ ٱلْحَقِّ ظَنَّ ٱلْجَـٰهِلِيَّةِ ﴾ [آل عمران: ١٥٤] وقال ﴿سَيَقُولُ ٱلَّذِينَ أَشْرَكُواْ لَوْ شَآءَ ٱللَّهُ مَآ أَشْرَكْنَا وَلَآ ءَابَآؤُنَا وَلَا حَرَّمْنَا مِن شَىْءٍ ﴾ ثم قال : ﴿ قُلْ هَلْ عِندَكُم مِّنْ عِلْمٍ فَتُخْرِجُوهُ لَنَآ إِن تَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَإِنْ أَنتُمْ إِلَّا تَخْرُصُونَ ﴾[الأنعام: ١٤٨][٣٦ ، جـ ٢٦، ص ٢٥١].

ويدخل في هذا القسم ظن السوء بالمسلمين الذين ظاهرهم العدالة وهذا جزء من موضوع البحث وسيأتي تفصيله لاحقًا – إن شاء الله.

الحالة الثانية: المأمور به

وهو ما لم ينصب عليه دليل يوصل إلى العلم به، وقد تُعُبِّدنا بتنفيذ الحكم فيه والاقتصار على غالب الظن وإجراء الحكم عليه واجب وذلك نحو ما تعبدنا به من قبول شهادة العدول، وتحري القبلة وتقويم المستهلكات وأروش الجنايات التي لم يرد بمقاديرها توقيف، فهذا وما كان من نظائره تعبدنا فيه بأحكام غالب الظنون [١١ ، جـ٧ ، ص ٤٦٩ ؛ ٤٠، جـ ٢١ ، ص ١٣٧ ؛ ١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٥٦].

وضابط ذلك كما قال القرطبي "أن للظن حالتين: حالة تعرف وتقوى بوجه من وجوه الأدلة فيجوز الحكم بها، وأكثر أحكام الشريعة مبنية على غلبة الظن كالقياس وخبر الواحد وغير ذلك من قيم المتلفات وأروش الجنايات. والحالة الثانية: أن يقع في

النفس شيء من غير دلالة، فلا يكون ذلك أولى من ضده فهذا هو الشك فلا يجوز الحكم به فهو المنهي عنه" [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٣٣٢].

ومن أمثلته أيضًا: حسن الظن بالله عز وجل [١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٥٦] ، وفي الحديث "لا يموتن أحدكم إلا وهو يحسن الظن بالله عز وجل" (أخرجه مسلم: كتاب الجنة، باب الأمر بحسن الظن بالله تعالى عند الموت) [٥٩ ، جـ١٧ ، ص ٢٠٩]. بل إن مقامات الدين العالية قائمة على ذلك كالتوكل.

الحالة الثالثة : الظن المباح

كالظن في الأمور المعاشية [١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٥٦] وكالشاك في الصلاة إذا كان إمامًا، أمره النبي صلى الله عليه وسلم بالتحري والعمل على ما يغلب في ظنه، وإن فعله كان مباحًا، وإن عدل عنه إلى البناء على اليقين كان جائزًا [١١ ، جـ٧، ص ٤٦٩ ؛ ٤٠ ، جـ٢١ ، ص ١٣٧].

ويرد على هذا الظن بأهل الفسق والسوء إذا ظهرت عليهم أمارات الفسق، قال القرطبي "وأكثر العلماء على أن الظن القبيح بمن ظاهره الخير لا يجوز، وأنه لا حرج في الظن القبيح بمن ظاهره القبح" [٥٠ ، جـ١٦ ، ٣٣٢].

وسيأتي مزيد تفصيل عن هذه الحالة في ثنايا البحث – إن شاء الله -.

الحالة الرابعة : الظن المندوب إليه

ويرد في ذلك إحسان الظن بالأخ المسلم يندب إليه ويثاب عليه، وقد امتدح الله من ظن خيرًا بأم المؤمنين عائشة - رضي الله عنها - بعد ذيوع خبر الإفك فقد قال تعالى: ﴿ لَّوْلَآ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُوا۟ هَٰذَآ إِفْكٌ مُّبِينٌ ﴾ .

[النور: ١٢] وسيأتي مزيد تفصيل عن هذه الحالة في ثنايا البحث - إن شاء الله -.

المبحث الثالث:

أقسام الظن بين العباد من حيث ما بني عليه

المتأمل في آية الباب في الظن وهي قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱجْتَنِبُوا۟ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ﴾ يجد أن الظن قد قسم فيها إلى نوعين: إثم ويقابله غير إثم. وهذا تقسيم للظن من حيث ما قد يؤول إليه لا من حيث أحواله وأسبابه فلم تبين الآية توضيحًا لأنواع الكثير من الظن المأمور باجتنابه لأنها أنواع كثيرة، فنبه على عاقبتها وترك التفصيل، لأن في إبهامها بعثًا على مزيد الاحتياط فيعلم من قوله (كثيرًا) أن الظنون الآثمة غير قليلة، وعليه يجب التمحيص لتمييز الظن الباطل والظن الصادق [٣٦، جـ ٢٦، ص ٢٥١].

ولما لم ينه عن كل الظن بل قال (كثير)، ولما لم يكن للنفس مناص أن تقع في الظن إجمالاً نظرًا لما تشاهده من الأحوال والقرائن، وما تختلج النفوس من الأحاسيس والمشاعر، دل على أن هناك تقسيم للظن عن طريق التمحيص والتمييز لأحواله وقد ندبنا الشرع إلى ذلك من خلال هذا التحذير العام الوارد في الآية. وعليه فإن الظن بهذا الاعتبار حالتان:

الحالة الأولى: حالة تعرف وتقوى بوجه من وجوه الأدلة.

الحالة الثانية: أن يقع في النفس شيء من غير دلالة فلا يكون ذلك أولى من ضده.

على أن هناك من يقسم الظن باعتبار آخر فيجعله ينقسم إلى: حسن الظن، وسوء الظن.

وهذا تقسيم يرجع إلى نوع المظنون به فهو تقسيم يجري على الحالتين المذكورتين فيكون التقسيم بالاعتبار الأول هو الأصح لأنه يرجع إلى حقيقة الظن وماهيته، لذا

سأفصل القول في تلك الحالتين ليتضح متى يعد الظن إثمًا ومتى لا يعد من خلال استقراء الآيات الواردة في ذلك.

الحالــة الأولــى:

وهي التي تقوى فيها الأدلة بوجه من الوجوه ، ولا نقول تتحقق لأنه مع تحقيق الأدلة لا يسمى ظنًا.

فإذا توافرت بعض الأمارات على أمر ما وقويت الأدلة فلا حرج في الظن، هذا سواء كان ظنًا حسنًا أم سيئًا ، كل بحسبه. فيناط الظن بدليله، ونذكر على ذلك أمثلة :

١ - فمثلا يجوز إساءة الظن بمن يتعاطى الريب والمجاهرة بالخبائث كالدخول والخروج إلى مظانه من أماكن الفساد، فمثل هذا يقوى الظن فيه أنه ليس من أهل الصلاح ولا إثم فيه وإن كنا لا نراه يشرب الخمر فهذا لا يُحسن الظن به [١٦ ، جـ٨، ص ١١٤ ؛ ١ ، جـ ٢٦، ص ١٥٦].

قال القرطبي "وأكثر العلماء على أن الظن القبيح بمن ظاهره الخير لا يجوز، وأنه لا حرج في الظن القبيح بمن ظاهره القبح" [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٣٣٢] .

ولا يطبق على مثل هذه الحالة عموم الأدلة التي تحث على حسن الظن كما في الحديث أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان يطوف بالكعبة ويقول: "ما أطيبك وأطيب ريحك ما أعظمك وأعظم حرمتك والذي نفس محمد بيده لحرمة المؤمن أعظم عند الله حرمة منك. ماله ودمه، وأن نظن به إلا خيرًا"(أخرجه ابن ماجه: كتاب الفتن ؛ باب حرمة المؤمن وماله ح ٣٩٣٢) [٥٣ ، جـ٢، ص ١٢٩٧](١)

---

(١) قال صاحب الزوائد: في إسناده مقال ونصر بن محمد شيخ ابن ماجه ضعفه أبو حاتم، وذكره ابن ماجه في الثقات، وأخرجه ابن أبي شيبه بلفظ (وأن يظن به ظن السوء) [٥٣ ، جـ٢، ص ١٢٩٧] ، وقال عنه ابن حجر في تخريج الكشاف، أخرجه ابن ماجه من حديث ابن عمر بإسناد فيه لين [١٥ ، جـ٤ ، ص ٣٧٢].

لأن إحسان الظن في مثل هذه الأحوال غير محمود لأنه قد يوقع فيما لا يحد ضره من اغترار في محل الحذر، ومن اقتداء بمن ليس أهلاً للتأسي [٣٦، جـ٢٦، ص ٢٥٢]. فيكون حسن الظن في مثل هذا الحال سببًا من أسباب فشو المنكرات وشيوعها وتعطل إنكار المنكر لأن إحسان الظن بمن يظهر فساده بحيث لا ينكر عليه ويحمي عرضه مدعاة إلى أن يظن به الناس أنه على صواب فيؤدي إلى تصحيح مذهبه وعمله ومن ثم شيوع منكره دون أن ينكر وهذا الأمر ينطبق حتى على المذاهب الفكرية.

ويرد على ذلك من الشواهد – أعني إحسان الظن في غير موضعه – ما ورد في قوله تعالى: ﴿ وَأَنَّا ظَنَنَّآ أَن لَّن تَقُولَ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَى ٱللَّهِ كَذِبًا ﴾ [سورة الجن: ٥]، قال أبو حيان في تفسيرها: "أي كنا حسنًا الظن بالإنس والجن واعتقدنا أن أحدًا لا يجترئ على أن يكذب على الله فينسب إليه الصاحبة والولد فاعتقدنا صحة ما أغوانا به إبليس ومردته حتى سمعنا القرآن فتبينا كذبهم" [١٦ ، جـ٨ ، ص ٣٤٨].

٢ - ظن الخير بمن عرف بالصلاح حماية لعرضه. لأن الدلائل هنا قويت والأمارات دلت على الصلاح ومن هذا ما كان من أبي أيوب الأنصاري عندما كذّب خبر الإفك لما شاع وأحسن الظن بأم المؤمنين عائشة رضي الله عنها كما في قوله تعالى: ﴿ لَّوْلَآ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُواْ هَٰذَآ إِفْكٌ مُّبِينٌ ﴾ [النور ١٢][٥٢ ، جـ٦ ، ص ٢٦].

وهذه الحالة – أي إحسان الظن بمن عرف الصلاح – تختلف عن عموم إحسان الظن بالمسلم عامة كما سيأتي بيانه – إن شاء الله.

الحالة الثانية

وهي ما يقع في النفس من غير دلالة فلا يكون ذلك أولى من ضده، ففي مثل هذه الحالة ينبغي أن يكون إحسان الظن بالمسلم لأن الأصل براءة حاله وعرضه من كل قبيح

مالم يدل عليه دليل وقد ورد في الحديث "إن الله تعالى حرم من المسلم دمه وعرضه وأن يظن به ظن السوء"، لكن أكثر ما يرد على القلب من هذا القبيل هو الظن السيء لأن غالب تلك الخواطر التي ترد على النفس بدون أمارة قوية هي من إلقاء الشيطان والدافع منها شرور النفس وعليه كان ترتيب الإثم على الظن في الآية لأن فيه مظنة الظلم والتعرض لحرمات المسلمين، فإذا ورد الظن على النفس مع تخلف الدلالات فينبغي دفعه، وتقديم حسن الظن، لأنه الأصل في التعامل مع المسلمين كما أشرنا، وفي هذا يقول سعيد بن المسيب: "كتب إلي بعض إخواني من أصحاب رسول الله أن ضع أمر أخيك على أحسنه مالم يأتك ما يغلبك، ولا تظن بكلمة خرجت من امرئ مسلم شرًا وأنت تجد له في الخير محملاً ....." (أخرجه البيهقي في شعب الإيمان) [٩ ، جـ ٦ ، ص ٣٢٣] وقال محمد بن سيرين "إذا بلغك عن أخيك شيء فالتمس له عذرًا فإن لم تجد له عذرًا فقل له عذر"– يعني عذر لا أعرفه، (أخرجه البيهقي أيضًا) [٩ ، جـ٦ ، ص ٣٢٣].

ونظرًا لتقارب الحالتين واختلاطهما في كثير من المجالات خصوصًا أن الحكم على الأمارة والدليل بأنه دليل قد يلتبس ويكون قابلاً أن يبني عليه الضدان – أي الخير والشر – فإن احتمال الخطأ في الحكم بالظن وارد، بل كثير، ولذلك كانت بلاغة القرآن في أسلوب النهي عن الظن عندما قال قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱجْتَنِبُوا۟ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ﴾ حيث أمر باجتناب الكثير وليس الكل ورتب الإثم على البعض لا الكل ليدع مجالاً لأحقية الظن عندما يعتمد على الإمارة القوية لكن لما كان مجال ودائرة الظن بقسميها مزلة أقدام ومظنة آثام أمرنا إجمالاً باجتنابه، وفي هذا يقول الرازي: "في قوله (اجتنبوا كثير) (إن بعض الظن) إشارة إلى الأخذ بالأحوط كما أن الطريق المخوفة لا يتفق كل مرة فيه قاطع طريق، لكنك لا تسلك لاتفاق ذلك فيه مرة

ومرتين، إلا إذا تعين فتسالكه مع رفقه، كذلك الظن ينبغي بعد اجتهاد تام ووثوق بالغ" [٢٢ ، جـ ٢٨ ، ص ١٣٤].

ولما كان الظن من صفات الإنسان وهو داء يحرص الشيطان على نشره بين المسلمين خصوصًا لإنزال الفرقة بينهم كما في الحديث "ثلاث لازمات لأمتي: الطيرة والحسد وسوء الظن" (أخرجه الطبراني في الكبير ح ٣٢٢٧) [٣٤ ، جـ ٣ ، ص ٢٢٨] فإن الحاجة قائمة لتحليله لمعرفة مراحل نشأته في النفس ومتى يترتب الإثم عليه وهو موضوع المبحث التالي.

المبحث الرابع:
مراحل نشأة الظن في النفس

يمر الظن إلى حين خروجه إلى حيز القول أو العمل بعدة مراحل - إن صحت التسمية - ولا نقصد بالمراحل هنا التمايز الزمني أو الفكري بين كل مرحلة إذ أن ذلك قد يتم في لحظة واحدة، ولكن عند إرادة تحليل موقف أو مشكلة من المشكلات لابد من تأمله من كل جوانبه حتى يمكن الوقوف على أنجح الوسائل في التعامل معه حسب نوعيته.

ومعلوم أن الناس يتفاوتون في هذا الباب - أعني كثرة الظن -حتى وجدنا في كتب اللغة عند بيان معنى مادة ظن " الظنون " ومن معانيها السيئ الظن بكل أحد [جـ٨ ، ص ١٥٢]. فنذكر أولاً كيف ينشأ الظن ابتداءً ثم نذكر أسباب كثرة الظنون وقلتها.

أولاً : مرحلة الخواطر

يبدأ نشوء الظن عند الإنسان على شكل خاطرة تمر في ذهن المرء، وسببها غالبًا عند حصول أمارة في الخارج وسبق أن ذكرنا قول الراغب في الظن عندما قال عنه "اسم لما يحصل عن أمارة".

وفي هذه المرحلة نستطيع القول بأن الناس يشتركون في ذلك لأنها تحصل اضطرارًا بأن ترد على القلب دون اختيار، وإنما الاختيار يكون فيما بعد الخواطر. قال الخطابي ".. إن أوائل الظنون إنما هي خواطر لا يملك دفعها والأمر والنهي إنما يردان بتكليف الشيء المقدور عليه دون غيره مما لا يُملك ولا يستطاع" [جـ٣، ص ٢١٨٩]، ولا يلزم من ذلك قوة الأمارة أو ضعفها فإن الخواطر قد ترد إلى القلب بسبب أوهن الأمارات من حركة أو كلمة أو نظرة أو غيرها. قال الغزالي: (والشيطان قد يقرر على القلب بأدنى مخيلة مساءة الناس، ويلقي إليه أن هذا من فطنتك وسرعة فهمك وذكائك وأن المؤمن ينظر بنور الله تعالى، وهو على التحقيق ناظر بغرور الشيطان وظلمته" [٤١، جـ٣، ص ١٥١].

لذا فإن على المسلم مراقبة نفسه ومحاسبتها من مراحل الظن الأولى حتى لا يصل إلى المحظور فإن كان الظن الحسن فهو لا شك أنه مطلوب بل هو من دعائم توطيد عرى الأخوة بين المسلمين وسيأتي تفصيل الحديث عنه لاحقًا، أما إن كان الظن سيئًا فهو من باب الوسوسة التي لا يمكن التحرز منها لكن يمكن التغلب على آثارها وإيقاف تطورها إلى المراحل اللاحقة بأمرين:

١ - الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم ومن شرور النفس فإنها إن لم تكافح بالاستعاذة انتقل الإنسان للمراحل التالية التي يكون معها تحقيق الظن والعمل به.

وفي الحديث: "إن الله تجاوز لأمتي عما وسوست – أو حدثت – به نفسها مالم تعمل أو تكلم" (الحديث أخرجه البخاري: كتاب العتق، باب الخطأ والنسيان في العتاقة والطلاق ونحوه) [١٤، جـ٥، ص ١٦٠] قال ابن حجر: الوسوسة تردد الشيء في النفس من غير أن يطمئن إليه ويستقر عنده، ولهذا فرق العلماء بين الهم والعزم" [١٤، جـ ٥، ص ١٦٠] وقال الكرماني عن سبب إيراد البخاري لهذا الحديث في باب الخطأ

والنسيان: "قاس الخطأ والنسيان على الوسوسة فكما أنها لا اعتبار لها عند عدم التوطن فكذا الناسي والمخطئ لا توطين لهما..." [١٤ ، جـ١١ ، ص ٥٤٩].

ومجمل القول فإن التعامل مع الظن السيء في هذه المرحلة كالتعامل مع سائر وساوس الشيطان الذي أُمرنا بالاستعاذة منها: ﴿ قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ ٱلنَّاسِ ۝ مَلِكِ ٱلنَّاسِ ۝ إِلَٰهِ ٱلنَّاسِ ۝ مِن شَرِّ ٱلْوَسْوَاسِ ٱلْخَنَّاسِ ۝ ٱلَّذِى يُوَسْوِسُ فِى صُدُورِ ٱلنَّاسِ ۝ ﴾ [الناس: ١٥].

قال الغزالي: "... ومالم تشاهده بعينك ولم تسمعه بأذنك ثم وقع في قلبك فإنما الشيطان يلقيه إليك فينبغي أن تكذبه. فإنه أفسق الفساق وقد قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقٌۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوْمًۢا بِجَهَٰلَةٍ ۝ ﴾ [الحجرات: ٦] فلا يجوزتصديق إبليس، وإن كان ثمّ مخيلة تدل على فساد واحتمل خلافه لم يجز أن تصدق به ... فإذا لم يكن كذلك وخطر لك وسواس سوء الظن فينبغي أن تدفعه عن نفسك وتقرر عليها أن حاله عندك مستور كما كان وأن ما رأيته منه يحتمل الخير والشر" [٤١ ، جـ٣ ، ص ١٥٠ – ١٥١].

٢ - تذكُّر محاسن الإنسان المظنون فيه بما يعادل الأمر الذي وقع فيه الظن ليحصل بعد ذلك دحض هذا الظن وهي وسيلة مهمة من وسائل التغلب على الشيطان عندما يريد تحقيق الظن في النفس. وإن زاد على ذلك بالدعاء للمظنون فيه فهو أولى وأفضل، قال الغزالي "لأن ذلك يغيظ الشيطان ويدفعه عنك فلا يلقي إليك الخاطر السوء خيفة من اشتغالك بالدعاء والمراعاة" [٤١ ، جـ٣ ، ص ١٥٠ – ١٥٠].

المرحلة الثانية : عقد الظن وتوطينه

والواقع أن هذه المرحلة مقدمة للمرحلة اللاحقة إذ الظن برسوخه في هذه المرحلة ينتقل إلى حيز العمل، وهو امتداد للمرحلة السابقة فحصوله كان بسبب أن الظان لم يعاجله بالعلاج الشرعي وهو طرد الخواطر والوسوسة.

وحقيقة هذه المرحلة أن الظن الباطل إذا تكررت ملاحظته ومعاودة جولانه في النفس قد يصير علمًا راسخًا في النفس فتترتب عليه الآثار بسهولة [٣٦، جـ٢٦ ، ص ٢٥٢] ، بمعنى أن النفس ترغب في تصديق هذا الظن الذي ابتدأ بخاطرة فلم تجتهد في دفعه وإنما سكنت إليه وأخذت في داخلها بجمع الأدلة على صحته لتصل دون أن تشعر إلى يقين وبالتالي يسوغ لديها العمل بمقتضى الظن لأنه عندها تعدى مرحلة الظن إلى التصديق واليقين.

وكل هذا لم نصل بعد إلى مرحلة القول كالغيبة، والعمل كالتجسس، فإن قيل ما الفارق بين هذه المرحلة والتي قبلها طالما أن العمل لم يحدث بعد؟. قلنا إن هذه المرحلة إذا حدثت قلما ينجو الإنسان من العمل بمقتضاها فهي مقدمة لمرحلة العمل وهذه تحدث عندما يتهاون الإنسان بالعلاج الشرعي للمرحلة السابقة، أما المرحلة السابقة فيشترك فيها – في الغالب – بنو آدم يلقيها الشيطان إلقاءً كما سبق أن بينا.

فإن قيل فبماذا يعرف عقد الظن، من مجرد الشكوك والخواطر التي تختلج في النفس؟ فتقول: عقد سوء الظن: أن يتغير معه القلب عما كان فينفر عن المظنون به، ويستثقل مراعاته وتفقد إكرامه والاغتمام بسببه [٤١ ، جـ٣، ص ١٥١].

وقد فرق بعض العلماء بين درجات عمل القلب عند شرحهم لحديث "إن الله تجاوز لأمتي بما وسوست به أنفسها مالم تعمل به أو تكلم" ففرق بعضهم بين الهم والعزم.

قال الكرماني: "فيه أن الوجود الذهني لا أثر له وإنما الاعتبار بالوجود القولي في القوليات والعملي في العمليات، وقد احتج به من لا يرى المؤاخذة بما وقع في النفس ولو عزم عليه، وانفصل من قال: يؤاخذ بالعزم بأنه نوع من العمل يعني عمل القلب" [١٤ ، جـ ١١ ، ص ٥٤٩].

والذي يظهر – والله أعلم – ترتب الإثم على الظن في هذه المرحلة وإن لم يحدث عمل الجوارح لعموم الآية الواردة في ذلك: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱجْتَنِبُوا۟ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ۖ وَلَا تَجَسَّسُوا۟ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا ﴾ [الحجرات: ١٢].

فقد حوت هذه الآية جملة من الآداب التي يكون بها صيانة عرض المسلم فذكر بعد الظن التجسس، والغيبة وهما صورتان للعمل بالظن: التجسس للعمل، والغيبة للقول، فدل على أن الظن مقصود به مرحلة ما قبل عمل الجوارح وما بعد مرحلة الخواطر التي لا يكلف بها الإنسان وهي مرحلة عقد الظن وتوطينه في النفس.

قال القرطبي في تفسير الآية: "الظن هنا في الآية هو التهمة، ومحل التحذير والنهي إنما هو تهمة لا سبب لها يوجبها كمن يتهم بالفاحشة وشرب الخمر مثلاً ولم يظهر عليه ما يقتضي ذلك: ودليل كون الظن هنا بمعنى التهمة (ولا تجسسوا). ذلك أن يقع له خاطر التهمة ابتداءً ويريد أن يتجسس خبر ذلك ويبحث عنه ويتبصر ويستمع لتحقيق ما وقع له من تلك التهمة فنهى عن ذلك ..." [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٣٣١].

وقد جاء النهي عن التجسس بعد النهي عن الظن في الحديث أيضًا فقد قال صلى الله عليه وسلم "إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث ولا تحسسوا[١] ولا تجسسوا ولا

---

(١) الفرق بين التحسس بالمهملة والتجسس أن الحس أخص من الجس لأن الحس تعني ما يدركه الحس والجس تعرف حال مًا من ذلك [٢٣ ، ص ٩٣ ؛ ١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٢].

تناجشوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا"(الحديث أخرجه البخاري: كتاب الأدب، باب يا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيرًا من الظن [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٤] ومسلم: كتاب البر والصلة والآداب ، باب تحريم الظن [٥٩ ، جـ ١٦ ، ص ١١٩].

وإنما صار أكذب مع أن الكذب لا يستند إلى ظن أصلاً فهو أشد في حقيقة الأمر من الذي يستند على الظن: لأن الكذب في أصله مستقبح مستغنى عن ذمه بخلاف هذا فإن صاحبه بزعمه مستند إلى شيء فوصف بكونه أشد الكذب مبالغة في ذمه والتنفير منه، وإشارة إلى أن الاغترار به أكثر من الكذب المحض لخفائه غالبًا ووضوح الكذب المحض [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٢].

وقد وصفت هذه المرحلة - وهي عقد الظن وتوطينه في السنة بالتحقيق فقد جاء في الحديث "ثلاث لازمات لأمتي: الطيرة والحسد وسوء الظن، فقال له رجل وما يذهبهن يا رسول الله ممن هن فيه؟ قال صلى الله عليه وسلم: "إذا حسدت فاستغفر، وإذا ظننت فلا تحقق، وإذا تطيرت فامضِ" (أخرجه الطبراني في الكبير ح ٣٢٢٧) [٣٤ ، جـ٣، ص ٢٢٨] والتحقيق: جعل الشيء حقيقة أي صدقًا ولا يكون ذلك إلا بعقد قلبه عليه وتصديقه حتى يصير حقيقة في قلبه عندها يبدأ العمل بها، فنهينا عن هذه المرحلة أصلاً لقطع الطريق على العمل بالظن.

على أن من المفسرين من رأى ترتب الإثم على العمل بالظن وليس بعقده في النفس وذلك مثل ابن عطية[٣٩ ، جـ ١٥ ، ص ١٤٧] والبغوي [٨ ، جـ ٤ ، ص ٢١٥] وأبي حيان[١٦ ، جـ ٨ ، ص ١١٤] وغيرهم وحكى ابن الجوزي القولين فقال: قال المفسرون: هو ما تكلم به مما ظنه من السوء بأخيه المسلم، فإن لم يتكلم به فلا بأس، وذهب بعضهم أنه يأثم بهذا الظن وإن لم ينطق به" [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦٩] وكذلك قال

الألوسي بعد ذكر ترتب الإثم بالعمل بالظن "وقيل المنهي عنه: الاسترسال معه وترك إزالته بنحو تأويل سببه من خبر ونحوه" [١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٥٦].

وقد سمى الغزالي الظن في هذه المرحلة بغيبة القلب فقال "اعلم أن سوء الظن حرام مثل سوء القول فكما يحرم عليك أن تحدث غيرك بلسانك بمساوي الغير فليس لك أن تحدث نفسك وتسيء الظن بأخيك، ولست أعني به إلا عقد القلب وحكمه على غيره بالسوء [٤١ ، جـ ٣ ، ص ١٥٠].

المرحلة الثالثة: العمل بالظـــن

وذلك أن النفس عندما يخطر لها خاطر السوء فإن لم تدفعه وجال في النفس وتردد حتى صدقه وعقد القلب عليه فإن النفس لا تكتفي عند حد معين فلا يكفيها أن أساءت الظن وصدقت في أخيها المسلم شرًا بل يتعدى الأمر إلى طلب الدليل لئلا يقف عند اسم الظن فيلام عليه.

قال الرازي: "لما ذكر الظن فهم منه أن المعتبر اليقين، فيقول القائل أنا أكشف فلانًا يعني أعلمه يقينًا وأطلع على عيبه مشاهدة فأعيب فأكون قد اجتنبت الظن فقال تعالى ولا تتبعوا الظن ولا تجتهدوا في طلب اليقين في معايب الناس" [٢٢ ، جـ ٢٨ ، ص ١٣٤]، وقال السعدي: "فإن بقاء ظن السوء بالقلب لا يقتصر صاحبه على مجرد ذلك بل لا يزال به حتى يقول مالا ينبغي ويفعل مالا ينبغي" [٣٠ ، ص ٧٤٥].

وقد ذكرت الآية كما أسلفنا صورتين للعمل بالظن:

الأولى: التجسس وهو تتبع عورات المسلمين وهذا غالبًا لا يكون ابتداءً بل يكون بعد وقوع ظن السوء في النفس وتحققه ولهذا اقترن ذكر التجسس في الآية والحديث بالظن.

الثانية : الغيبة وقد صورت في الآية بأبشع الصور المستكرهة طبعًا لدى النفس الإنسانية وهو أكل لحم الأخ المسلم ميتًا ، والغيبة أعم من ظن السوء فإن اغتياب المسلم قد يكون بشيء متحقق الوقوع وقد يكون بالشيء المظنون والنهي واقع على الحالتين ، ولكن لما اشترك مع سوء الظن في أحد صوره ناسب جمع النهي عنهما في آية واحدة.

والعمل بالظن يطول الحديث فيه ولكنه ليس مجال هذا البحث فنقتصر على ما ذكرنا.

المبحث الخامس:

أسباب الظن وآثاره

المتأمل في حقيقة الظن ومراحل نشوئه يجد أنه محصلة عملية فكرية قائمة على مثير خارجي ، فالمثير الخارجي هو الموقف أو الدليل أو الأمارة التي نشأ عنها الظن ابتداءً ، وعندما يستقبله العقل والقلب يُخضعه لعمليات فكرية متتالية يحركها أمور كثيرة بالغة التعقيد من معلومات سابقة ، إلى صفات يتصف بها هذا الإنسان إلى مكنونات في القلب ، إلى ما يتصف به من زيادة إيمان ونقصان ، فيمر بعدد من العمليات الخاطفة ينتج منها الظن في شكله النهائي فإما إحسان ظن أو سوء ظن.

وترجع نشأة الظن من حيث نوعه من حسن أو سوء إلى مكنونات النفس المسبقة وتتعلق بشكل كبير بالقلب من حيث صحته ومرضه فحسن الظن ناشيء عن سلامة الصدر وفي المقابل فإن سوء الظن ناشيء عن بعض أمراض النفوس مثل الحقد والحسد والغيرة وعليه نفرد الحديث عن كل من الحالتين.

أولاً : حسن الظن

(أ) أسبابه

حسن الظن ناشئ عن سلامة الصدر ودليل على صحة القلب وخلو النفس من الأمراض والشرور، وسلامة الصدر منزلة عظيمة لا يلقاها إلا القليل ولذا فهي من

صفات أهل الجنة، كما في قوله تعالى: ﴿ وَنَزَعْنَا مَا فِي صُدُورِهِم مِّنْ غِلٍّ إِخْوَانًا عَلَىٰ سُرُرٍ مُّتَقَابِلِينَ ﴾ [الحجر :٤٧]، وقد امتدح الله الأنصار لما أحسنوا وفادة المهاجرين وذكر من دعائهم: سلامة قلوبهم من الغل. لما له من دور في إشاعة روح الأخوة والمحبة كما في قوله: ﴿ وَالَّذِينَ جَاءُوا مِن بَعْدِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالْإِيمَانِ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِّلَّذِينَ آمَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴾ [الحشر: ١٠]. وعن عبدالله بن عمرو: "قيل يا رسول الله أي الناس أفضل؟ قال كل مخموم القلب صدوق اللسان، قيل: صدوق اللسان، نعرفه فما مخموم القلب؟ قال: هو التقي النقي لا إثم فيه ولا بغي ولا غل ولا حسد"(أخرجه ابن ماجه: كتاب الزهد، باب الورع ح ٤٢١٦)[1] [٥٣ ، جـ ٢ ، ص ١٤٠٩].

والشيطان تغيظه تلك الأخوة فيسعى لإيقاد نار الحسد والغل والحقد بين القلوب.

ومن آثار سلامة الصدرأن يتمنى المسلم الخير للناس إن عجز عن سوقه إليهم بيده، ومن فضل الله على عباده أنه استحب ستر عيوب الخلق ولو صدق اتصافهم بها. وما يجوز لمسلم أن يتشفى بالتشنيع على مسلم ولو ذكره بما فيه، فصاحب الصدر السليم يأسى لآلام العباد ويتمنى لهم العافية [٤٢ ، ص ٩٢ - ٩٣]، ومن باب أولى لا يسيء الظن بهم ويحملهم على الخير ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.

وإذا تحدث الناس بأخيه المسلم سوءًا فإنه يظن به خيرًا وبالتالي يذب عن عرضه بناءً على حسن ظنه، ولذلك حض الله المؤمنين على هذه الخصلة، أعني حسن الظن - عند سماع ما يسوء أخاك المسلم، في ثنايا توبيخ الخائضين بالإفك في حق أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها، فقال تعالى: ﴿ لَّوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ

---

(١) قال صاحب الزوائد: هذا إسناد صحيح رجاله ثقات [٥٣ ، جـ ٢ ، ١٤٠٩].

بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُواْ هَٰذَآ إِفْكٌ مُّبِينٌ ﴿١٢﴾ ﴾ [النور: ١٢]. والمتأمل في سياق الآية يجد التأكيد على حسن الظن وأثره في حماية الأعراض بعدة أساليب:

١ - أداة التخصيص: (لولا) قال الرازي في تفسيرها: "تحريض على فعل الخير وزجر وأدب [٢٢ ، جـ ٢٣ ، ص ١٧٧ ؛ ١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧].

٢ - العدول من الخطاب إلى الغيبة، ومن الضمير إلى الظاهر في قوله (ظن المؤمنون) فلم يأت التركيب: ظننتم بأنفسكم، أو قلتم، ليبالغ في التوبيخ بطريقة الالتفاف، وليصرح بلفظ الإيمان دلالة على أن الاشتراك فيه مقتض أن لا يصدق مؤمن على أخيه قول عائب ولا طاعن [١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧].

٣ - التعبير بقوله (بأنفسهم) فعبر عن الأخ المسلم بالنفس قال البغوي: "أي بإخوانهم" قال الحسن: بأهل دينهم لأن المؤمنين كنفس واحدة، نظيره قوله (وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَنفُسَكُمْ) [النساء: ٢٩] (فَسَلِّمُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ) [(النور: ٦١] [٨ ، جـ ٣ ، ص ٣٣٢].

وعليه فإن حق الأخوة يقتضي أن يقيس المسلم ما سمع في أخيه المسلم على نفسه فإن كان لا يليق به ولا يفعله فأخوه المسلم كذلك وفي الآية كان المقصود: عائشة رضي الله عنها فإذا كان لا يليق بهم فأم المؤمنين أولى بالبراءة بطريق الأولى والأحرى.

فإجمالاً التعبير (بأنفسهم) تنبيه على أهمية حسن الظن بذكر أحد وسائل تحقيقه في النفس بقياس الأخ على النفس فكما يكره أن يذكر بسوء أو يتهم بباطل فينبغي أن يفعل كذلك مع أخيه المسلم.

٤ - الإتيان بقول (وقالوا هذا إفك مبين) فهذه العبارة فيها انتقال من عمل القلب إلى عمل الجوارح فينبغي أن يظن بأخيه المسلم خيرًا ولا يصدق فيه شرًا بدون دليل فهذا عمل القلب، ثم ينتقل إلى عمل الجوارح بالقول بأن يعلنها صريحة بلسانه أن هذا القول إفك وكذب قال ابن كثير: "... هذا ما يتعلق بالباطن. و (قالوا) أي بألسنتهم" [٥٢ ، جـ ٦ ،

ص٢٦]. وقال أبو حيان: "... تنبيه على أن هذا المؤمن إذا سمع قالة في أخيه أن يبني الأمر على ظن الخير وأن يقول بناء على ظنه: هذا إفك مبين هكذا باللفظ الصريح ببراءة أخيه كما يقول المستيقن المطلع على حقيقة الحال، وهذا من الأدب الحسن" [١٦، جـ٦، ص ٤٣٧].

والآية وما تلاها بالرغم أنها نزلت في حادثة خاصة وهي قصة الإفك إلا أن ما ورد فيها من آداب وزواجر ينبغي أن يمتثلها الإنسان في خلقه وتعامله دائمًا فالعبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب وقد قال تعالى في ثناياها: (لا تحسبوه شرًا لكم بل هو خير لكم). قال السعدي: "... ولما تضمن من بيان الآيات المضطر إليها العباد التي ما زال العمل بها إلى يوم القيامة فكل هذا خير عظيم، لولا مقالة أهل الإفك لم يحصل ذلك. وإذا أراد الله أمرًا جعل له سببًا، ولذلك جعل الخطاب عامًا مع المؤمنين كلهم وأخبر أن قدح بعضهم ببعض كقدح أنفسهم..." [٣٠، ص٥١١].

من خلال ما سبق يتبين بأن سلامة الصدر منزلة عظيمة وهي مؤشر لسلامة صاحبها من الكثير من أمراض النفوس التي هي تشعل فتيل الفرقة بين صفوف المسلمين كالحقد والحسد والغل والبغضاء وسوء الظن، فإذا سلم من ذلك فإنه يتقلد منزلة عظيمة ويحظى بالأجر العظيم عند الله.

وإذا علم ذلك فينبغي على كل مسلم جهاد النفس كلما ظهر منها ما يخدش سلامة الصدر وأكبر دواء لذلك هو حسن الظن بالمسلمين مالم تكن هناك إمارة بينة نقيض ذلك. فإن النفس إذا اعتادت كبح جماحها في هذا الباب رضخت ثم ألفت فصار لها ديدنًا ومن ثم يسلم الصدر من كل دواعي الفرقة بين المسلمين.

ومما يجدر التنبيه له أن حسن الظن لا يدخل إطلاقًا تحت عموم الظن الوارد النهي عنه في قوله (اجتنبوا كثيرًا من الظن)، بل المقصود في الأية الظن السيء بقسميه أي استند على إمارة قوية أو إمارة ضعيفة.

(ب) آثار حسن الظن

لحسن الظن أثر عظيم سواء على صاحبه أو على المجتمع، فأما أثره على صاحبه فلا شك أن من كان ديدنه حسن الظن – مالم تظهر أدلة تدل على خلافه – فإن صاحبه يعيش قرير العين مرتاح البال وفي هذا يقول أكثم بن صيفي (من جعل لنفسه من حسن الظن بإخوانه نصيبًا أراح قلبه) [٥٨، جـ٢، ص ٣١٩؛ ٣٣ ص٢٥٥].

وبالتالي فإن من يحسن الظن بالناس يعد ذو صحة نفسية عالية، وهذا مطلب نفسي ضروري لمسيرة دفة الحياة ولأهميته نشأت حديثًا علوم بكاملها تعنى بالصحة النفسية لها أسسها ونظرياتها عند الغرب، وألفت مؤلفات في ذلك لاقت رواجًا عظيمًا نظرًا لشدة الحاجة لها، بينما هي عند المسلمين مؤصلة في كثير من الآداب في الكتاب والسنة والتي من أهمها الحرص على سلامة الصدر وحسن الظن بالآخرين حتى تسلم العلاقات ويهنأ العيش مع الآخرين.

هذا بالإضافة إلى المنزلة العظيمة له في الآخرة فهو سبب من أسباب دخول الجنة كما سبق ذكره.

أما أثره على المجتمع فإنه عامل مهم في نشر روح المحبة والتآخي بين المسلمين، ذلك أن من اتصف بسلامة الصدر وأحسن الظن بالآخرين كان صاحبه دائم المودة لإخوانه محافظ على عقد الأخوة بينهم وإذا بقي عقد الأخوة تكافل المجتمع وتعاون أبناؤه كما في وصف الرسول لهم (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى

منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) (أخرجه البخاري: كتاب الأدب ، باب رحمة الناس والبهائم) [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٣٨].

وموضوع حث الإسلام على التكافل والتعاون والنظر في حاجات الإخوان أمر استفاضت به النصوص في مناحٍ شتى في الحياة وقد جاء في الحديث غير ما تقدم من النصوص "أحب الناس إلى الله أنفعهم للناس وأحب الأعمال إلى الله عز وجل سرور يدخله على المسلم، أو يكشف عنه كربه أو يقضي عنه دينًا..." الحديث[1] (أخرجه ابن أبي الدنيا في قضاء الحوائج، والطبراني في الكبير[٣٤ ، جـ ٣ ، ص ٢٠٩].

ومن آثار حسن الظن بالإضافة إلى المودة والتكافل والتراحم أن من اتصف بحسن الظن يتصف معه بإقالة العثرات والتماس الأعذار للأخوة عندما يبدر منهم ما قد يخل بصفو الأخوة فيبني على غالب حسنات الشخص ويلتمس العذر في السيء القليل. ومن روائع كلام الشافعي في وصف الأخوة من هذا القبيل "من صدق في أخوة أخيه: قَبِل علله وسد خلله وعفا عن زلله" [٢٤ ، ص ١٧] ولاشك فإن الإنسان إذا اتصف بهذه الروح في التعامل فإنه لن يبق في قلبه غل على أحد، وبالتالي تبادر نفسه على تقديم واجبات الأخوة دون أن يعيقها ما تجده النفوس الظنونة عند هذه المواقف.

وفي ميزان تحقيق الأخوة أن يتمنى الإنسان لأخيه ما يتمنى لنفسه وفي المقابل يكره لأخيه ما يكره لنفسه، ولذلك يكثر التعبير في القرآن عن الأخ المسلم بالنفس كما في قوله: ﴿ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا﴾ [النور: ١٢] وقال: ﴿وَلَا تَلْمِزُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ﴾ [الحجرات: ١١] للتذكير بهذه الحقيقة، وقد صرح بهذا المقياس في الحديث "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه – أو قال لجاره – ما يحب لنفسه" (أخرجه مسلم: كتاب الإيمان، باب من خصال الإيمان أن تحب لأخيك ما تحب لنفسك) [٥٩ ، جـ ٢ ، ص ١٦].

---

(١) الحديث صححه الألباني في السلسلة رقم (٩٠٦) [٤ ، جـ٢ ، ص ٦٠٨].

كما ينبغي التنويه إلى بعض الآثار الواردة في النهي عن حسن الظن كما في الأثر (من حسن ظنه بالناس كثرت ندامته)[١] ومثل (احترسوا من الناس بسوء الظن)[٢] و (الحزم سوء الظن)[٣] فهذه أحاديث شديدة الضعف من حيث النقل وتخالف ظاهر نصوص القرآن وصحيح السنة إلا أن يكون حملها كما وجهها العجلوني [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] على أهل التهمة ونحوهم أو كما وجهها ابن الجوزي [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦٩] بأن يكون المراد: الاحتراس بحفظ المال مثل أن يقول: إن تركت بابي مفتوحًا خشيت السراق فيكون إحسان الظن بجميع الناس غير صحيح لاشتمالهم على من لا يستحق ذلك من المعتدين.

ثانيًا : ســـوء الظـــن

(أ) أسبابه

سبق أن ذكرنا أن الظن عملية فكرية تقوم بها النفس فليس الدليل أو الإمارة أو الموقف الذي قام به المظنون به إلا سبب أو موقف خارجي منفصل، أثار النفس عندما استقبلت الإمارة فخالط ما تحويه من مكنونات منوعة ففكرت وقدرت حتى أفرزت في النهاية سوء الظن، وعليه فإن النفوس تتفاوت في هذا الباب تفاوتًا كبيرًا فمنها مقل ومنها

---

(١) ذكره العجلوني في كشف الخفا [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] ، وقال أخرجه تمام في فوائده وابن عساكر، وقال عنه الألباني في السلسلة باطل [٥ ، جـ ٣ ، ص ٢٩٣].

(٢) ذكره العجلوني في كشف الخفا [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] ، وقال أخرجه الطبراني في الأوسط والعسكري في (الأمثال) مرفوعًا، وقال عنه الألباني في السلسلة [٤ ، جـ ١ ، ص ١٨٦] ضعيف جدًا، وروي هذا من قول مطرف بن الشخير كما أخرجه أحمد في الزهد [٢ ، ص ٢٩٧].

(٣) أخرجه الديلمي في الفردوس ح ٢٧٩٧ [٢١ ، جـ٢ ، ص ١٥٧] ، والقضاعي في مسند الشهاب [٤٩ ، جـ١ ، ص ٤٩ – ٤٩] وقال عنه الألباني في السلسلة ضعيف جدًا [٥ ، جـ٧، ص ٢٩١]، ويروى هذا في الأمثال التي تمثل بها أكثم بن صيفي حيث قال (الحزم سوء الظنة) [٣٣، ص ٢٦٠].

نفوس مريضة لا يكاد يمر عليها موقف إلا وقد نسج خيالها من الظنون السيئة قصصًا ومواقف ليس لها على أرض الواقع وجود.

وبالتالي فإن الحديث يرتبط تمام الارتباط بأمراض القلوب التي يتصف بها الظان مما تكون سببًا في تحويل الموقف إلى الظن السيء. فنعرض لبعض تلك الأمراض التي تتشكل وتتمحور حسب صفات كل إنسان، فقد تتداخل مع بعضها البعض، وقد يكون واحدًا منها السبب وقد تجتمع كلها لينشأ منها سوء الظن في النهاية.

١- الأمراض الداخلية: كالحسد والحقد ، والغل والبغضاء والغيرة، والأنانية: فمن ابتلي بهذه الأمراض فإنه لا يهنأ أن يرى هبوط منزلته في قلوب الناس أو قلة حظه في أي نعمة - من جاه أو علم أو مال - أمام أحد أقرانه ويسري ذلك بين الأقران حتى بين طلبة العلم والمنتسبين للخير فإنه قد يصلهم هذا الداء ومن هنا يبدأ تتبع العثرات وتلمس الزلات والهفوات وتحميلها مالا تحتمل فهو متربص مترصد لكل ما حوله ليبني عليها الظنون السيئة ومن ثم يبدأ العمل من غيبة وتجسس وتجريح وتصنيف واتهامات، فسوء الظن بهذا لم يكن ابتداء وإنما كان بسبب مرض تلك النفوس فالمرض حملها على سوء الظن فانتجت العمل الذي كان به الفرقة ولذلك حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من الحسد والبغضاء وسماه بوصف دقيق يجسد خطره فقال "دب إليكم داء الأمم قبلكم: الحسد والبغضاء، البغضاء هي الحالقة، لا أقول تحلق الشعرولكن تحلق الدين والذي نفسي بيده لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا، ألا أنبئكم بما يثبت ذلك لكم أفشوا السلام بينكم"[(١)] (أخرجه الترمذي: كتاب صفة القيامة ح ٢٥١٠ ، والإمام أحمد [٣، جـ ١ ، ص ١٦٥] وسبق ذكر حديث النهي عن الظن والذي عطف عليه

---

(١) الحديث قال عنه الألباني ضعيف [٧، جـ ٣ ، ص ١٤٨] ومعناه صحيح كما في الحديث التالي له.

النهي عن تلك الأمور، فقال صلى الله عليه وسلم "إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث ولا تحسسوا ولا تجسسوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا".

فقوله (وكونوا عباد الله إخوانًا) كما ذكر ابن حجر (تشبه التعليل لما تقدم كأنه قال إذا تركتم هذه المنهيات كنتم إخوانا ومفهومه إذا لم تتركوها تصيروا أعداء) [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٣].

قال ابن عبد البر في شرح الحديث "تضمن الحديث تحريم بغض المسلم، والإعراض عنه، وقطيعته بعد صحبته بغير ذنب شرعي، والحسد له على ما أنعم به عليه، وأن يعامله معاملة الأخ النسيب، وأن لا ينقب عن معايبه، ولا فرق في ذلك بين الحاضر والغائب، وقد يشترك الميت مع الحي في كثير من ذلك" [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٣].

وخلاصة القول أن تلك المنهيات سبب لاستعداد النفس لسوء الظن وتناميه إلى حيز العمل، فإذا نهي عنه وجاهد المسلم نفسه للتخلص من تلك الأمراض تحقق تلقائيًا ترك سوء الظن والعكس صحيح.

٢- اتباع الهوى : فإنه كلما كان الإنسان أشد طوعًا للهوى كان أكثرهم إغراقًا في سوء الظن والعمل به دون امتثال لشرع، أو أخذ بنصح، أو مراعاة لعرض. والهوى هو أول فتنة طرقت العالم، وباتباع الهوى ضل إبليس، وبه ضل كثير من الأمم عن اتباع رسلهم وأنبيائهم، ولهذا حكم الله أنه لا أحد أضل ممن اتبع هواه فقال تعالى: ﴿ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ ٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ بِغَيْرِ هُدًى مِّنَ ٱللَّهِ ﴾ [القصص: ٥٠] وقال: ﴿ وَلَا تَتَّبِعِ ٱلْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌۢ بِمَا نَسُوا۟ يَوْمَ ٱلْحِسَابِ ﴾ [ص: ٢٦]، [٢٨ ، ص ٣٧ -٣٨].

وهذا السبب لا ينفصل كثيرًا عن السابق لأنه يتداخل معه فإذا اجتمع للحسود مثلاً اتباع الهوى حصل العمل بالظن مباشرة حيث أن اتباع الهوى هو الوسيلة العملية لخروج الظن إلى حيز العمل.

٣- سوء الفعل: من أسباب سوء الظن ما يتصف به الإنسان من خصال سيئة كالغدر، والكذب، والخيانة، والغش ونحوها، فإن تلك الصفات السيئة إذا تمكنت في الإنسان فإن صاحبها ينظر للآخرين بهذا المنظار فيحكم عليهم بذلك وإن لم يكونوا كذلك وعليه فإن سبب سوء الظن هنا يرجع إلى سوء الفعل وسوء الخصال فالكذاب مثلاً يحمل حديث الآخرين على الكذب ولو صدقوا، والغشاش يتهم الآخرين بالغش وكذلك الخائن وغيره، وقد جسد المتنبي (ت ٣٥٤هـ) هذا المعنى في شعره [٥٦ ، جـ ٤ ، ص ٣٥] فقال:

إذا ساء فعلُ المرء ساءت ظنونه وصدّق ما يعتاده من توهُّم

وفي المثل: (كل إناء بما فيه ينضح)[١]

٤- النفاق

يعد سوء الظن من أبرز سمات المنافقين المذكورة في القرآن سواء كان سوء الظن في حق الله تعالى فيدخل في الاعتقاد كما في قوله تعالى: ﴿يظنون بالله غير الحق ظن الجاهلية﴾ [آل عمران: ١٥٤] وقوله: ﴿ وَيُعَذِّبَ ٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتِ وَٱلْمُشْرِكِينَ وَٱلْمُشْرِكَٰتِ ٱلظَّآنِّينَ بِٱللَّهِ ظَنَّ ٱلسَّوْءِ ﴾ [الفتح: ٦].

---

(١) ويروى (كل إناء يرشح بما فيه) وفي معناه أيضًا قولهم (الكلام صفة المتكلم) ورفع هذه الأقوال للرسول لا أصل له [٤٦ ، ص ٢٦٣].

أو ظنهم بالرسول والمؤمنين وهو ما يعنينا في هذا الموضوع. ويرجع سوء ظن المنافقين بالرسول والمؤمنين إلى مكنونات نفوسهم التي انطوت على الكفر وسوء الظن بالله ومن ثم كره الرسول، ومحبتهم وقوعه في السوء، لذا فإنهم كلما حصلت أمور مظنة هزيمة الرسول أو وقوع السوء به وأصحابه مثل ما يحدث في المعارك فإن سوء الظن يتبادر إلى قلوبهم ويحبونه بل ويتمنونه وأحيانًا يحصل التكلم به فيما بينهم حتى إذا علمه الرسول صلى الله عليه وسلم عن طريق الوحي سارعوا لإنكاره أو الاعتذار عنه.

ونذكر لذلك بعض الأمثلة:

(١) قال تعالى: ﴿ بَلْ ظَنَنتُمْ أَن لَّن يَنقَلِبَ ٱلرَّسُولُ وَٱلْمُؤْمِنُونَ إِلَىٰٓ أَهْلِيهِمْ أَبَدًا وَزُيِّنَ ذَٰلِكَ فِى قُلُوبِكُمْ وَظَنَنتُمْ ظَنَّ ٱلسَّوْءِ وَكُنتُمْ قَوْمًۢا بُورًا ﴾ [الفتح: ١٢]، قال ابن إسحاق "لما أراد العمرة استنفر من حول المدينة من أهل البوادي والأعراب ليخرجوا معه خوفًا من قومه أن يعرضوا له بحرب أو يصدوه عن البيت فتثاقل عنه كثير منهم فهم الذين عنى الله بقوله (سيقول لك المخلفون من الأعراب شغلتنا أموالنا وأهلونا...) [٦٠، جـ ٣، ص ٣٥٥، ٣٦٩؛ ١١، جـ٧، ص ٤٢٩] فكان من المنافقين توقع استئصال العدو للنبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه فلا يرجعون إلى المدينة بسبب ذلك.

وهذا الظن كان قويًا في نفوسهم ولذا جيء بحرف (لن) المفيد استمرار النفي وأكد بقوله (أبدًا) [٣٦، جـ ٢٦، ص ١٦٤].

والدليل على محبتهم وقوع ما ظنوه قوله (وزين ذلك في قلوبكم) قال الآلوسي "وزين أي حسن ذلك الظن المفهوم من (ظننتم) في قلوبكم فلم تسعوا في إزالته فتمكن فيكم فاشتغلتم بشأن أنفسكم غير مبالين بالرسول صلى الله عليه وسلم والمؤمنين" [٩، جـ ٢٦، ص ٩٩] ثم حكم الله على ظنونهم بقوله (وظننتم ظن السوء) فهو ما قصد به

الظن السابق فأعيد لتشديد التوبيخ والتسجيل عليه بالسوء، أو هو عام فيشمل ذلك الظن وسائر ظنونهم الفاسدة كظنهم بالدين وبمن بقي من المؤمنين لأنهم جزموا باستئصال أهل الحديبية وأن المشركين ينتصرون ثم يغزون المدينة بمن ينضم إليهم من القبائل [١ ، جـ ٢٦ ، ص ٩٩ ؛ ٣٦ جـ ٢٦ ، ص ١٦٤].

وهذه الظنون لم تخرج من بواطنهم ولكن الله أطلع نبيه على خفاياهم فإن قوله (بل ظننتم) بدل اشتمال من جملة (بل كان الله بما تعملون خبيرًا) في الآية السابقة [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ١٦٤].

(٢) قال تعالى: ﴿ثُمَّ أَنزَلَ عَلَيْكُم مِّنۢ بَعْدِ ٱلْغَمِّ أَمَنَةً نُّعَاسًا يَغْشَىٰ طَآئِفَةً مِّنكُمْ وَطَآئِفَةٌ قَدْ أَهَمَّتْهُمْ أَنفُسُهُمْ يَظُنُّونَ بِٱللَّهِ غَيْرَ ٱلْحَقِّ ظَنَّ ٱلْجَٰهِلِيَّةِ يَقُولُونَ هَل لَّنَا مِنَ ٱلْأَمْرِ مِن شَىْءٍ قُلْ إِنَّ ٱلْأَمْرَ كُلَّهُۥ لِلَّهِ يُخْفُونَ فِىٓ أَنفُسِهِم مَّا لَا يُبْدُونَ لَكَ يَقُولُونَ لَوْ كَانَ لَنَا مِنَ ٱلْأَمْرِ شَىْءٌ مَّا قُتِلْنَا هَٰهُنَا قُل لَّوْ كُنتُمْ فِى بُيُوتِكُمْ لَبَرَزَ ٱلَّذِينَ كُتِبَ عَلَيْهِمُ ٱلْقَتْلُ إِلَىٰ مَضَاجِعِهِمْ وَلِيَبْتَلِىَ ٱللَّهُ مَا فِى صُدُورِكُمْ وَلِيُمَحِّصَ مَا فِى قُلُوبِكُمْ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ ﴿١٥٤﴾﴾ .

فقوله (وطائفة قد أهمتهم) هم المنافقون الذين كان همهم أنفسهم بنجاتها من القتل في مقابل المؤمنين الذين كان همهم إقامة دين الله ورضا الله ورسوله فوصفهم الله بقوله (يظنون بالله غير الحق ظن الجاهلية ...) فأساؤوا الظن بربهم وبدينه وبنبيه وظنوا أن الله لا يتم أمر رسوله وأن هذه الهزيمة هي الفيصلة والقاضية على دين الله، فكان من رد الله عليهم (قل لو كنتم في بيوتكم لبرز الذين كتب عليهم القتل إلى مضاجعهم...) [٣٠ ص ١٢٠] .

ففي المثالين السابقين يتكرر ظنهم – الذي يمثل رغبتهم - باستئصال الرسول والمؤمنين ومن ثم نهاية الدين الذي جاؤوا به وهكذا هم في كل المعارك كما في غزوة الأحزاب عند قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ يَقُولُ ٱلْمُنَٰفِقُونَ وَٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ مَّا وَعَدَنَا ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ إِلَّا غُرُورًا ﴿١٢﴾ ﴾ [الأحزاب: ١٢] وكما في غزوة تبوك عند قوله: ﴿ قُلْ هَلْ تَرَبَّصُونَ بِنَآ إِلَّآ إِحْدَى ٱلْحُسْنَيَيْنِ ۖ وَنَحْنُ نَتَرَبَّصُ بِكُمْ أَن يُصِيبَكُمُ ٱللَّهُ بِعَذَابٍ مِّنْ عِندِهِۦٓ أَوْ بِأَيْدِينَا ۖ فَتَرَبَّصُوٓا۟ إِنَّا مَعَكُم مُّتَرَبِّصُونَ ﴿٥٢﴾ ﴾ [التوبة: ٥٢] فالتربص: هو الانتظار بالشيء أو الأمر ينتظر زواله أو حصوله [٢٣ ، ص ١٨٥] . فالتربص مبني على الظن السيء الذي تكنه أنفسهم وهو على تعبير القرآن (إحدى الحسنيين) أي الموت في سبيل الله فهو في نظرهم أمر مكروه لأنه موت وهو في نظر الرسول والمؤمنين خير لأن المجاهد يظفر بإحدى الحسنيين – النصر أو الشهادة -.

(٣) قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴿١٩﴾ ﴾ [النور: ١٩].

وهذه الآية وردت تعقيبًا على قصة الإفك حيث كان للمنافقين دور كبير في نشر الخبر وإشاعته[٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٢٠٦] ، فذكر في السياق (يحبون) فإشاعة الخبر لم يكن بسبب الخبر ودلائله قوة أو ضعفًا بل كان بسبب محبتهم لذلك ورغبتهم أن ينتشر بحيث يكون صفة للمؤمنين. وهكذا دأب المنافقين في كل عصر يتتبعون الثغرات لينفذوا منها إلى إشاعة الاتهامات الباطلة في صفوف المؤمنين محبة منهم لذلك ورغبة، لا أن ذلك الأمر حق في ذاته.

(ب) آثار سوء الظن

للظن السيء آثار مفسدة سواء على صاحبها أو على المجتمع بشكل عام.

فأما أثره على النفس فإن سيء الظن مشغول دائمًا بما ظن به لأن النفس لا تقف عند حد فلا يكفيها انتهاك عرض أخيها في الباطن بل تمضي بأز الشيطان للتأكد من ظنها من تجسس وتحسس وتتبع وبث للشائعات فهو لا يهدأ ولا يقر له قرار مشتغل بعرض غيره فيجتمع له أمور بعضها أسوأ من بعض:

- فقدان الراحة النفسية عندما أشغل نفسه بالتفكير والتحليل وتدوير المواقف في عقله حتى رسخ له الظن السيء وقديمًا قيل: من راقب الناس مات همًا.

- خسران مودة وعون أخيه المسلم، فإنه بالظن في أحوال الناس خسر الانتفاع بمن ظنه ضارًا، أو الاهتداء بمن ظنه ضالاً أو تحصيل العلم ممن ظنه جاهلاً ونحو ذلك [٣٦، جـ ٢٦، ص ٢٥٢] في مجال المعاملات من جهة الغش والغدر ونحوه.

- العقوبة من الله جزاء فعله فإن الله قد قال: (إن بعض الظن إثم) فالظان ظن السوء بغير أدلة تقوى بمن ظاهرهم الصلاح أو البراءة من المظنون به يوقع الظان في الإثم ومن ثم العقوبة من الله لأن ذلك من شعب الظلم المنهي عنه. وفي مثل هذا يقول تعالى عن آثار فعالهم: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُؤْذُونَ ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَـٰتِ بِغَيْرِ مَا ٱكْتَسَبُوا۟ فَقَدِ ٱحْتَمَلُوا۟ بُهْتَـٰنًا وَإِثْمًا مُّبِينًا ۝ ﴾ [الأحزاب: ٥٨] وفي الحديث عن أبي ذر رضي الله عنه قال: "سألت النبي صلى الله عليه وسلم أي العمل أفضل؟ قال: إيمان بالله وجهاد في سبيله، قلت: فأي الرقاب أفضل؟ قال: أعلاها ثمنًا وأنفسها عند أهلها، قلت: فإن لم أفعل؟ قال: تعين ضائعًا – ورواية مسلم صانعًا – أو تصنع لأخرق قال: فإن لم أفعل؟ قال: "تدع الناس من الشر فإنها صدقة تصدق بها على نفسك" (أخرجه البخاري: كتاب العتق، باب أي الرقاب أفضل [١٤، جـ ٥، ص ١٤١]، ومسلم: كتاب الإيمان، باب كون الإيمان بالله أفضل الأعمال [٥٩، جـ ٢، ص ٧٣].

أما آثار سوء الظن على المجتمع فغالبًا ما تكون عند العمل بالظن سواء بالقول من الغيبة والنميمة، أو العمل كالتجسس أو تنزيل الظن منزلة اليقين في التعامل بحسبه.

ومعلوم ما لذلك من أثر في التنافر والفرقة بين المسلمين والله سبحانه يقول: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [الحجرات: ١٠] وذلك في سورة الحجرات ثم ساق بعدها عددًا من الأمور المنهي عنها والجامع بينها هو تعكير صفو الأخوة فنهى عن السخرية بين الناس بكل أنواعها جماعات وأفرادًا فنهى عن اللمز والتنابز بالألقاب، ثم نهى عن كثير من الظن وأتبعه بالنهي عن التجسس والغيبة وختم ذلك بما يكون سببًا في البقاء على أواصر الأخوة حيث ذكرهم بأن أصل خلقهم واحد مما يثير في النفس عاطفة القرابة التي تبعث على التآخي والتناصر وأن من حكمة توزيعهم شعوبًا وقبائل هو التعارف والتآخي. فكان نسق آيات سورة الحجرات يدل على التآخي ونبذ الفرقة بكل معانيه، وبالتالي فقد شكل سوء الظن أحد الدعائم الرئيسة في هدم الأخوة وإحداث الفرقة بين المسلمين.

وسبق ذكر شطر من حديث أبي هريرة المتفق عليه في الظن ونذكر هنا رواية أخرى للحديث مطولة تتضح فيها آثار سوء الظن على المجتمع:

"إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث ولا تحسسوا ولا تجسسوا ولا تنافسوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا كما أمركم. المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره، التقوى ههنا، التقوى ههنا، التقوى ههنا 'ويشير إلى صدره' بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم، كل المسلم على المسلم حرام: دمه، وعرضه، وماله، إن الله لا ينظر إلى أجسادكم ولا إلى صوركم، ولكن ينظر إلى قلوبكم" (أخرجه مسلم بلفظه: كتاب البر، باب تحريم ظلم المسلم وخذله) [٥٩، جـ ١٦، ص ١٢١].

ويرد في ذلك أن إحداث الفرقة بين المسلمين مقصد أساس للشيطان كما في الحديث "إن الشيطان قد أيس أن يعبده المصلون في جزيرة العرب ولكنه لم ييأس من التحريش بينهم" (أخرجه مسلم: كتاب صفة القيامة والجنة والنار، باب تحريش الشيطان ٥٩، جـ ١٧، ص ١٥٦] ولا شك أن سوء الظن من أسبابه إلقاء الوساوس من الشيطان عن طريق الخواطر فما يزال بالعبد حتى يحقق ظنه وتحدث آثار الفرقة فالظن إذًا أولى لبنات الفرقة بين المسلمين فإنه إن لم يدفع ويعالج حدث انتهاك أعراض المسلمين التي أمر الإسلام بحفظها كما في الحديث السابق.

لكن يجدر التنبيه إلى أن آثار سوء الظن تتفاوت حسب الأحوال فهناك ظنون لم يتعدّ ضررها صاحبها حين حرم نفسه الانتفاع بمن يمكن الانتفاع منه بناءً على ظنونه الفاسدة، وهناك ظنون تعدى ضررها عندما خرجت إلى حيز العمل وهذه أيضًا يحدث التفاوت في ضررها فالدرجة الأولى من الضرر عندما يحدث تتبع للعورات بالتجسس والتحسس ثم يعقبها التكلم بها فيحصل انتهاك عرض المسلم، وأعلى من ذلك عندما ينتج عن ذلك تلقف تلك الاتهامات الناتجة من الظنون الفاسدة وإشاعتها بين الناس وسيأتي تفصيل لذلك في المبحث اللاحق – إن شاء الله -.

المبحث السادس:

هدي القرآن في التعامل مع ظنون الآخرين

من المباحث المهمة التي ينبغي مناقشتها هو دور المسلم أمام الظنون السيئة من الآخرين إذ إن إحسان التصرف أو إساءته له دور كبير في تأديب الإنسان الظنون أو استرساله. فإن المجتمع حينما يتقبل ظنونه ويروجها فإنه تحصل بغيته من إضرار أخيه المسلم وحينما يردع يكون ذلك إعانة له على الكف عن أعراض المسلمين، ومعلوم أن

مجال الحديث هنا عن العمل بالظن لكن لما كان أثرًا للظن استحق إفراده بالحديث. ويرد في ذلك مثالان:

المثال الأول : ما نزل من القرآن في كيفية تعامل بعض أفراد المجتمع مع خبر الإفك الذي بني على الظنون الفاسدة:﴿ وَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُۥ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْـَٔاخِرَةِ لَمَسَّكُمْ فِى مَآ أَفَضْتُمْ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ۝ إِذْ تَلَقَّوْنَهُۥ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُم مَّا لَيْسَ لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُۥ هَيِّنًا وَهُوَ عِندَ ٱللَّهِ عَظِيمٌ ۝ وَلَوْلَآ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُم مَّا يَكُونُ لَنَآ أَن نَّتَكَلَّمَ بِهَٰذَا سُبْحَٰنَكَ هَٰذَا بُهْتَٰنٌ عَظِيمٌ ۝ يَعِظُكُمُ ٱللَّهُ أَن تَعُودُوا۟ لِمِثْلِهِۦٓ أَبَدًا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ۝ وَيُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْـَٔايَٰتِ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ۝ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْـَٔاخِرَةِ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ۝ ﴾ [النور: ١٤ -١٩].

فالمتدبر في الآيات يتبين له كيف أصاب أم المؤمنين الأذى عند خوض الخائضين في عرضها بسبب تلقي هذه الظنون الكاذبة ونشرها ولو أنها كانت حبيسة ظن لم يتسع ضررها إلى هذا الحد. ويدل عليه من السياق ما يلي:

- التعبير عن العمل بالظن بقوله (فيما أفضتم) والإفاضة من فاض الماء إذا سال منصبًا [٢٣ ، ص ٣٠٧] والمعنى خضتم، فصور كثرة الحديث عن هذا الظن السيء بالشيء الذي لم تحمله صدورهم حتى فاض على ألسنتهم لأنهم لم يدفعوه بإحسان الظن فخرج على الألسنة.

- التعبير بقوله (تلقونه): قال مجاهد والحسن: تروونه بعضكم عن بعض [٣٥ ، جـ ١٩ ، ص ١٣٢]. والتلقي والتلقف والتلقن متقاربة المعاني إلا أن في التلقي معنى

الاستقبال، وفي التلقف معنى الخطف والتلقن معنى الحذق والمهارة [١ ، جـ ١٨ ، ص ١١٨] . فعبر هنا بالتلقي أي أن الناس استقبلوا خبر الإفك ولم ينكروا على أصحاب هذه المقالة فكان ذلك سببًا في انتشاره ولو أن كل من سمع هذا الخبر فعل كما فعل أبو أيوب فظن خيرًا واستعظم الحديث في الأعراض ولم يتناقل الخبر لما انتشر ولما كبر أذى من وقع عليه الظن.

- التعبير بما يشعر أنه مجرد قول لا يمتد إلى الحقيقة عندما قال (بألسنتكم وتقولون بأفواهكم ما ليس لكم به علم). وفي الآية عتاب للمجتمع على مجرد التلقي من لسان إلى لسان والإفاضة في الحديث وإن لم يكن المخبِر ولا المخبَر مصدقين [٣٩ ، جـ ١١ ، ص ٢٨٢] . قال أبو حيان: وتديرونه فيها من غير علم لأن الشيء المعلوم يكون في القلب ثم يعبر عنه اللسان وهذا الإفك ليس محله إلا الأفواه) [١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧]. قال الرازي: "... وذلك يدل على أنه لا يجوز الإخبار إلا مع العلم، فأما الذي لا يعلم صدقه فالإخبار عنه كالإخبار عما علم كذبه في الحرمة، ونظيره ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ﴾ [الإسراء: ٣٦][٢٢، جـ٢٣، ص١١٦] .

- بيان ما ترتب عليه مس العذاب بثلاثة آثام تلقي الإفك – التكلم به – استصغاره (وتحسبونه هينًا)[٢٢ ، جـ ٢٣ ، ص ١١٦] ، وبالتالي ينبغي الحذر من تلك الآثام الثلاثة وهي عند التأمل سبب تلقي الظنون وانتشارها. فإن في المجتمع أفراد شغلهم الشاغل تطيير الأخبار كل مطار يتلقى لسان عن لسان بلا تثبت ولا روية ثم ينشره بفمه ولسانه بلا وعي ولا تعقل فتراه يقذف بالكلام ويطير به هنا وهناك [٢٨ ، ص ٧٧] . فذم الله في هذه الآيات هذه الفئة وأرشدنا إلى الأسلوب الأمثل لمثل هذا الحال كما أسلفنا.

المثال الثاني : قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمۡ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوۡمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصۡبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلۡتُمۡ نَٰدِمِينَ ۝٦ ﴾ [الحجرات: ٦] هذه الآية فيها مباحث عديدة نذكر منها ما يخص الموضوع.

اختلف المفسرون في ذكر سبب نزول الآية ذكرها الطبري في تفسيره [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٨٧] والذي يعنينا في هذا المقام ما حوته الآية من معان، ولذلك يقول الحسن: "فوالله لئن كانت نزلت في هؤلاء القوم خاصة إنها لمرسلة إلى يوم القيامة ما نسخها شيء" [١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٤٥].

والآية ترشد إلى كيفية التعامل مع الأخبار التي تذكر على عهدة قائلها دون وجود دليل فذكر الوسيلة التي بها كيفية التعامل ثم ثنى بذكر الأثر الناتج عند عدم فعل تلك الوسيلة، فأما الوسيلة فهي في قوله (فتبينوا) والتبين: طلب البيان والتعرف، فالتبين يفيد قوة الإبانة والتوضيح وظهور الأمر واستظهار صدق الخبر من كذبه.

وقراءة (فتبينوا) هي قراءة الجمهور بمعنى فافحصوا واكشفوا. وحجتهم قول النبي صلى الله عليه وسلم "ألا إن التبين من الله والعجلة من الشيطان فتبينوا" [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٨٨]. وقرأ حمزة والكسائي (فتثبتوا) بالثاء أي فتأنوا وتوقفوا حتى تتيقنواصحة الخبر [٢٧ ، ص ٢٠٩] . والفاسق: فسر في الآية وغيرها بالكاذب كما في قول ابن زيد [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٩١] (١)، والنبأ هو الخبر الغائب عن المخبَر إذا كان له شأن.(٢)

---

(١) والفسق يختلف معناه وما يؤدي إليه باعتبار السياق الوارد فيه فهو في القرآن نوعان، مفرد مطلق، ومقرون بالعصيان، والمفرد نوعان: نوع مخرج من الإسلام، ونوع لا يخرج من الإسلام كآية الحجرات، وللاستزادة ينظر المبحث كاملاً في الضوء المنير لابن القيم [٥١ ، جـ٥ ، ص ٤١٣ – ٤١٤].

(٢) وقال الراغب: النبأ خبر ذو فائدة عظيمة يحصل به علم أو غلبة ظن ولا يقال للخبر في الأصل نبأ حتى يتضمن هذه الأشياء الثلاثة [٢٣ ص ٤٨١].

فمعنى الآية : تبينوا الحق على غير جهة ذلك الفاسق ، فخبر الفاسق يكون داعيًا إلى التتبع والتثبت ، قال ابن القيم : (ههنا فائدة عظيمة لطيفة وهي أنه سبحانه لم يأمر برد خبر الفاسق وتكذيبه ورد شهادته جملة وإنما أمر بالتبين فإن قامت قرائن وأدلة من خارج تدل على صدقه عمل بدليل الصدق ، ولو أخبر به من أخبر)[٥١ ، جـ ٥ ، ص ٤١٤] ، وإنما كان الفاسق معرضًا خبره للريبة والاختلاق لأن الفاسق ضعيف الوازع الديني في نفسه ، وضعف الوازع يجرؤه على الاستخفاف بالمحظور وبما يخبر به في شهادة أو خبر يترتب عليه إضرار بالغير أو بالصالح العام ، ويقوي جرأته على ذلك دومًا [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ٢٢٩] .

أما عن أثر تلقي الظنون السيئة وتقبلها واعتمادها فهي في قوله تعالى (أن تصيبوا قومًا بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين) حيث أمر بالتبين واستيضاح الصدق وتحريه بالتأني في الحكم والعمل به لئلا يصيبوا من جاء النبأ عنه بجهالة. والإصابة : أكثر ما تطلق على إيصال الضر : أي أن تصيبوا قومًا بفعل من أثر الجهالة أي بفعل من الشدة والإضرار [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ٢٢٩] ، والجهالة : جهالة حال القوم [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦١ ؛ ٣١ ، جـ ٨ ، ص ١١٨] ، قال القرطبي "... وإنما العمل بالجهالة قبول قول من لا يحصل غلبة الظن بقبوله" [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٣١٣] .

إذًا فالأثر الأول : هو إصابة المخبر عنه - بدون تحرٍ - بالضرر.

وهذا أمر قد تقرر شرعًا من حيث وقوع الظلم على المحكوم عليه ، والظلم أمر تعارفت الفطر والعقول والشرائع السماوية على ذمه ، ويرد في هذا المقام فعل ابن مسعود لما أتى بالرجل فقيل له : هذا فلان تقطر لحيته خمرًا ، فقال عبدالله : إنا قد نهينا عن التجسس ولكن إن يظهر لنا شيء نأخذ به" (أخرجه أبو داود : كتاب الأدب ، باب النهي عن التجسس [٢٠ ، جـ ٥ ، ص ٢٠] وابن أبي حاتم [١٢ ، جـ ١٠ ، ص ٣٣٠٥]).

أما الأثر الثاني: فهو الوقوع في الإثم وقد استخرج الرازي من هذا المقطع من الآية فائدتين: الأولى: تقرير التحذير وتأكيده والثانية: مدح المؤمنين، أي لستم ممن إذا فعلوا سيئة لا يلتفتون إليها، بل تصبحون نادمين عليها [٢٢ ، جـ ٢٧ ، ص ١٢١] .

وحاصل الأمر من المثالين السابقين أنه ينبغي على المسلم تجاه ظنون الآخرين أمران:

الأول: إحسان الظن بالآخرين، إذا كان ظاهرهم الصلاح ومن ثم الكف عن تنقيل الخبر وإشاعته، كما في حق أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها.

الثاني: عند ورود خبر له شأن عن قوم تجهل حالهم فينبغي التأني أولاً إذ بالتأني يتمكن المرء من تقليب الأمر وتدويره ومن ثم القيام بخطوات عملية يكون بها استيضاح الأمر صدقًا أو كذبًا، فإن كان كذبًا توقف لئلا يوقع الضرر بالغير ظلمًا فيقع عليه الإثم الذي يندم عليه ويظل يؤرقه. وإن كان صدقًا بحث في الأحوال والقرائن التي صاحبت الفعل حتى يحسن التصرف ولا يندم.

فإذا امتثل كل أفراد المجتمع بذلك كان هذا حدًا للأنفس المريضة التي تبث الشائعات بمن تسيء الظن بهم حقدًا وحسدًا فينتج من ذلك ردع لهم عن التحدث بظنونهم السيئة إذا رأوا كيف أن المجتمع لا يتقبلها، وإذا حبست تلك الظنون في النفس فإنه بالتدريج يحصل الحد منها إلى أن يتعود صاحبها عدم تحقيق تلك الظنون وطردها من خاطره كلما حلت.

وثمة أمر ثالث يتبع هذا الموضوع، وهو ما ينبغي على المسلم من صيانة عرض نفسه عن ظنون الآخرين بعدم إيرادها مورد الشبهات، وإن وجد نفسه لابد في موضع شبهة فإن عليه المبادرة بالتوضيح والبيان لمن رآه لئلا يظن به سوءًا لأن الشيطان يسارع في إلقاء الظنون السيئة في نفوس الآخرين عند رؤية الشبهة وهذا ما نبه إليه الرسول صلى الله

عليه وسلم عند وقوفه مع صفية – أم المؤمنين – وهو معتكف، ففي الحديث: "أن صفية زوج النبي صلى الله عليه وسلم جاءت إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم تزوره في اعتكافه في المسجد في العشر الأواخر من رمضان فتحدثت عنده ساعة ثم قامت تنقلب فقام النبي صلى الله عليه وسلم يقلبها، حتى إذا بلغت باب المسجد عند باب أم سلمة مر رجلان من الأنصار فسلما على رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال لهما النبي صلى الله عليه وسلم: على رسلكما إنما هي صفية بنت حيي فقالا: سبحان الله يا رسول الله وكبر عليهما، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: إن الشيطان يبلغ من ابن آدم مبلغ الدم وإني خشيت أن يقذف في قلوبكما شيئًا" (الحديث أخرجه البخاري بألفاظ متعددة في أبواب كتاب الاعتكاف [١٤، جـ ٤، ص ٢٧٨ - ٢٨٢]).

فمن شفقة الرسول صلى الله عليه وسلم بأمته أنه خشى على هذين الرجلين من الأنصار عندما رأوه يرد صفية إلى منزلها أن يكونا وقعا في ظن السوء به فيهلكا فقال لهم (على رسلكما) أي هنيئكما في المشي فليس هنا شيء تكرهانه (إنما هي صفية بنت حيي) وفي رواية أنهما قالا (وهل نظن بك إلا خيرًا) فقال لهما: (إني خشيت أن يقذف في قلوبكما).

قال ابن حجر: والمحصل من هذه الروايات أن النبي صلى الله عليه وسلم لم ينسبهما إلى أنهما يظنان به سوءًا لما تقرر عنده من صدق إيمانهما ولكن خشي عليهما أن يوسوس لهما الشيطان ذلك لأنهما غير معصومين فقد يفضي بهما ذلك إلى الهلاك فبادر إلى إعلامهما حسمًا للمادة وتعليمًا لمن بعدهما إذا وقع له مثل ذلك... ثم ذكر من فوائد الحديث: وفيه التحرز من التعرض لسوء الظن والاحتفاظ من كيد الشيطان والاعتذار، قال ابن دقيق العيد: وهذا متأكد في حق العلماء ومن يقتدي به، فلا يجوز لهم أن يفعلوا

فعلاً يوجب الظن بهم وإن كان لهم فيه مخلص لأن ذلك سبب إلى إبطال الانتفاع بعلمهم" [١٤ ، جـ ٤ ، ص ٢٨٠] .

ويرد في مقام التحذير من إيراد النفس موضع الشبهات ما جاء عن سعيد بن المسيب : (كتب إلي بعض أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم : وذكر منه "ومن عرض نفسه للتهم فلا يلومن إلا نفسه..." أخرجه البيهقي في الشعب [٩ ، جـ٦ ، ص ٣٢٣].

المبحث السابع:
بعض مجالات الظن غير ما ذكر

للظن الذي أنيطت به الأحكام مجالات حسب الموضوع الذي حصل الظن منه ، وما سبق الحديث عنه في المباحث السابقة يغلب عليه الظن بين الخلائق فيما يترتب عليه الظلم والفرقة بين المسلمين.

لكن هناك مجالات للظن غير ما ذكر تختص بالظن بين الخلق فيما به علاقتهم بربهم ومن ذلك :

الظن بمصائر الناس يوم القيامة ، وهذا أمر مهم في العقيدة ، إذ أن اختلاف أحوال الناس بين كافر ومسلم ، مؤمن ومنافق ، كثير الطاعة وكثير المعاصي ، هي أحوال باعتبار الأعمال في الحياة الدنيا وما يترتب عليها من أحكام ، أما مصائرهم يوم القيامة عند التعيين أي الحكم على شخص بعينه فهي إلى الله ولا يحق لأحد الحكم لآخر بجنة أو نار ، أو غفران ذنوب أو عدمها بل حتى الحكم على النفس منهي عنه إذ هو حكم مبني على الظن والعلم عند الله في ذلك.

فنهينا عن تزكية النفوس كما في قوله تعالى: ﴿ فَلَا تُزَكُّوٓاْ أَنفُسَكُمۡۖ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَنِ ٱتَّقَىٰٓ ﴾ [النجم: ٣٢] وقال في ذم اليهود والنصارى: ﴿ أَلَمۡ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنفُسَهُمۚ بَلِ ٱللَّهُ يُزَكِّي مَن يَشَآءُ وَلَا يُظۡلَمُونَ فَتِيلًا ﴾ [النساء: ٤٩].

فإذا نهى الله عن الحكم على النفس مع أنه صاحبها ويعلم حالها – نسبيًا – فكيف بالحكم على الآخرين الذي يقطع بجهل المتكلم عن حاله لأن القلوب لا يطلع عليها إلا الله، ولذلك كان عقوبة من حكم على الآخر بعدم المغفرة أن أحبط عمله ففي الحديث أن رسول الله صلى الله عليه وسلم حدث أن رجلاً قال: والله لا يغفر الله لفلان وإن الله تعالى قال: من ذا الذي يتألى[1] علي أن لا أغفر لفلان، فإني قد غفرت لفلان وأحبطت عملك أو كما قال" (أخرجه مسلم: كتاب البر والصلة والآداب، باب النهي عن تقنيط الإنسان من رحمة الله) [٥٩ ، جـ ١٦ ، ص ١٧٤].

وفي الحديث أيضًا "إذا قال الرجل لأخيه يا كافر، فقد باء بها أحدهما فإن كان كما قال وإلا رجعت إليه" (أخرجه البخاري: كتاب الأدب، باب من كفر أخاه من غير تأويل).

الخاتمة

تبين من البحث ما يلي :

- أن الظن ليس عملاً منفصلاً عن غيره بل هو عبارة عن عملية معقدة ترجع إلى ثلاثة أمور: الظان، المظنون به، الموقف الذي بني عليه الظن، فحال الظان يختلف من حيث صحة قلبه وسقمه، فصحيح القلب سليم الصدر وبالتالي فهو يحسن الظن

---

(١) قال النووي، ومعنى يتألى: يحلف والإلية: اليمين [٥٩ ، جـ ١٦ ، ص ١٧٤].

بإخوانه طالما أنه يجد له في الخير محملاً، ومريض القلب بأحد العلل كالنفاق والحسد والحقد والغيرة والأنانية لا يحب الخير للآخرين وبالتالي هو سيء الظن بهم.

والمظنون به قد يوجد فيه ما يؤكد الظنون السيئة به وبالتالي لا يلام من ظن به السوء فالله لم يحكم على كل الظن بأنه إثم، وقد لا يوجد به ذلك فينبغي عليه صيانة عرض نفسه وعدم وضعها موضع الشبهات وأن يدرأ عن نفسه عند حدوث ما يشبه ذلك.

والموقف الذي بني عليه الظن هو فتيل الظن فقد يكون بفعل أو قول أو كتابة أو حتى حركة لا يقصد بها صاحبها شيئًا.

وبالتالي فإن الظن عملية فكرية تدور في النفس بفعل تلك العوامل الثلاثة فينتج عنه حسن الظن أو سوؤه فقد يحدث موقف واحد ويتفاوت رد فعله من شخص لآخر بموجب تلك العوامل، وللعلاج لابد من تحليل الظن من كل أبعاده ليصل إلى الموقف السليم، الذي لا يظلم فيه أخاه ولا يوقعه في الإثم، وهذا في عدد من المحاور.

- حسن الظن غير داخل – على الصحيح في آية النهي عن الظن من سورة الحجرات. وفي العموم هو أمر محمود بل هو من صفات المؤمنين ودليل على سلامة الصدر، وهو من حقوق الأخوة.

- سوء الظن هو المنهي عنه وأحواله تختلف:

١ - إن توفر في المظنون به دلائل قوية ظاهرة بما يظن به من السوء فالأصح أن هذا الظن غير منهي عنه. ولكن الاحتياط منه مطلوب.

٢ - إن ضعفت الدلائل بحيث كانت قابلة للتحوير وتغيير محملها من نفس لأخرى فهنا يكون محل النهي عن سوء الظن إذ الأصل براءة العرض فلا يتعرض له إلا بدلائل قوية خصوصًا إذا استحضرنا حقوق الأخوة الإسلامية.

٣ - قد يشتد مرض القلب فيسيء الظن حتى لو لم تتوفر أي دلائل ضعيفة أو قوية فيكون محض افتراء وبهتان وهذا أشد إثمًا من سابقه.

- الظن يمر في النفس بعدة مراحل ابتداء من الخواطر ثم ينتقل إلى تحقيق تلك الخواطر في الذهن وهذا هو الظن المقصود في النهي على الصحيح.

وبالتالي فإن علاج الظن يبدأ من المرحلة الأولى وهي الخواطر فيكون بالاستعاذة من الشيطان الرجيم أولاً إذ أن غالب ذلك يكون من الوسوسة ثم بمحاولة استحضار محاسن المظنون به ووضع نفسه موضعه ليرى هل يحب ذلك أم يكرهه ثم بالاستغفار، وكل هذا قبل أن يصل لتحقيق الظن في النفس.

- خطورة الظن تكمن في أنه عامل من عوامل إيذاء المسلمين - إن ترك للنفس هواها – إذ هي لا تقف عند حد فلا تكتفي بمجرد الظن بل تطلب التأكد والإثبات فيحدث التجسس وتتبع العورات، أو لا يهمها التأكد فتسارع إلى إشاعة الفاحشة ونقل الكلام بالغيبة والنميمة فتحدث الفرقة والبغضاء بين المسلمين.

- على المجتمع التصدي لأصحاب الظنون السيئة فقد يحدث منهم بث الأخبار الكاذبة المبنية على مجرد الظن فينبغي التبين والتثبت قبل الحكم على من وقع عليه الظن، كما ينبغي عدم نقل الأخبار الواردة من هذا القبيل إذ أن تلقيها ونقلها من حب إشاعة الفاحشة بين المؤمنين وهي من صفات المنافقين.

- سوء الظن من صفات المنافقين البارزة وقد تكرر ذكرها في القرآن في سياق الحديث عن المنافقين وهو دليل على مرض القلب.

- حسن الظن من صفات المؤمنين وهو دليل على سلامة الصدر.

المراجـــــع

[١] الآلوسي، شهاب الدين محمود، *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. ط٤، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥ — ١٩٨٥ .

[٢] الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، *الزهد*، القاهرة، دار البيان للتراث، ١٤٠٨ — ١٩٨٧.

[٣] ــــ ، المسند، بيروت، دار صادر ، د.ت .

[٤] الألباني ، ناصر الدين، *سلسلة الأحاديث الصحيحة*، ط٤، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥ .

[٥] ــــ ، *سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة*، ط٤، بيروت، دمشق: المكتب الإسلامي، ١٣٩٨هـ.

[٦] ــــ ، *صحيح الجامع الصغير*، بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت .

[٧] ــــ ، *ضعيف الجامع الصغير*، بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت .

[٨] البغوي، الحسين بن مسعود، *معالم التنزيل*، تحقيق: خالد العك، مروان سوار، ط٢، بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٧هـ.

[٩] البيهقي، أحمد بن الحسين. شعب *الإيمان*، تحقيق: أبي هاجر محمد السعيد، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

[١٠] الترمذي، محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*، تحقيق: أحمد شاكر. ط٢. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٩٨هـ.

[١١] ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. *زاد المسير في علم التفسير*، ط٤، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ.

[١٢] ابن أبي حاتم، محمد بن عبدالرحمن، *تفسير القرآن العظيم*، تحقيق: أسعد محمد الطيب. مكة: مكتبة نزار الباز، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

[١٣] الحاكم، محمد بن عبدالله. *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٤] ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. فتح الباري. المكتبة السلفية. د.ت.

[١٥] ــــ . *الكاف الشاف في تخريج أحاديث الكشاف*. مطبوع مع الكشاف. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

[١٦] أبو حيان، محمد بن يوسف. *البحر المحيط*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣ — ١٩٨٣ .

[١٧] الخليل، الخليل بن أحمد الفراهيدي. *العين*. بيروت: مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.

[١٨] الخطابي، حمد بن محمد، *أعلام الحديث في شرح صحيح البخاري*، الطبعة الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، مركز إحياء التراث الإسلامي، ١٤٠٩ – ١٩٨٨.

[١٩] الدامغاني، الحسين بن محمد، *الوجوه والنظائر لألفاظ كتاب الله العزيز*، تحقيق: محمد حسن الزفيتي. القاهرة: لجنة إحياء التراث بوزارة الأوقاف، ١٤٠٦، ١٩٩٥م.

[٢٠] أبو داود، سليمان بن الأشعث، *سنن أبي داود*، بيروت: دار الحديث، ١٣٨٨.

[٢١] الديلمي، *الفردوس بمأثور الخطاب*، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦ – ١٩٨٦م.

[٢٢] الرازي، محمد بن عمر. *التفسير الكبير*. ط٣، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٢٣] الراغب، الحسين بن محمد الأصفهاني. *المفردات في غريب القرآن*، تحقيق: محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٤] الرومي، عدنان سالم، وعلي صالح الهزاع. *نفائس الحلة في التآخي والخلة*. ط٢. مكتبة المنار الإسلامية، ١٤٠٤ – ١٩٨٤م.

[٢٥] الزجاج، إبراهيم بن السري. *معاني القرآن وإعرابه*. بيروت: دار عالم الكتب. ١٤٠٨م.

[٢٦] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق وغوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

[٢٧] ابن زنجلة: أبو زرعة عبدالرحمن. *حجة القراءات*، تحقيق: سعيد الأفغاني. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م.

[٢٨] أبو زيد، بكر بن عبدالله. *تصنيف الناس بين الظن واليقين*. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٤هـ.

[٢٩] السخاوي، محمد بن عبدالرحمن. *المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ.

[٣٠] السعدي، عبدالرحمن بن ناصر، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

[٣١] أبو السعود، محمد بن محمد. *إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*. بيروت: دار إحياء التراث العربي. د.ت.

[٣٢] سيد قطب. *في ظلال القرآن*. القاهرة، بيروت: دار الشروق، د.ت.

[٣٣] أبو الشيخ، عبدالله بن محمد، *الأمثال في الحديث النبوي*. عبدالعلي عبدالحميد. بومباي: الدار السلفية، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

[٣٤] الطبراني، سليمان بن أحمد. *المعجم الكبير*. تحقيق: حمدي عبدالمجيد السلفي. مكتبة ابن تيمية، ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠م.

[٣٥] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل القرآن*. تحقيق: محمود محمد شاكر. ط٢. مكة: دار التربية والتراث، د.ت.

[٣٦] ابن عاشور، محمد الطاهر. *التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤.

[٣٧] أبو عبيدة، معمر بن المثنى، *مجاز القرآن*. علق عليه: محمد فؤاد شركس. مؤسسة الرسالة، د.ت.

[٣٨] العجلوني، إسماعيل بن محمد. *كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي. مؤسسة التاريخ العربي، د.ت.

[٣٩] ابن عطية: عبدالحق بن غالب. *المحرر الوجيز*، تحقيق: المجلس العلمي بتارودانت، ١٤١١هـ - ١٩٩١ م.

[٤٠] العيني، بدر الدين. *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التراث العربي، د.ت.

[٤١] الغزالي، أبو حامد. *إحياء علوم الدين*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٢ — ١٩٨٢.

[٤٢] الغزالي، محمد. *خلق المسلم*. ط٥. دمشق: دار القلم، ١٤٠٥ — ١٩٨٥.

[٤٣] ابن فارس، أحمد. *مجمل اللغة*. الطبعة الأولى. بيروت: مؤسسة الرسالة. ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤.

[٤٤] الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. القاهرة: مؤسسة الحلبي وشركاه، د.ت.

[٤٥] القاسمي، محمد جمال الدين. *محاسن التأويل*. دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٤٦] القاري، ملا علي. *الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة*. حققه: محمد لطفي الصباغ. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ — ١٩٨٦م.

[٤٧] ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم. *تأويل مشكل القرآن*. تحقيق السيد أحمد صقر. ط٣. المكتبة العلمية. ١٤٠١ — ١٩٨١.

[٤٨] ـــ. *تفسير غريب القرآن*. تحقيق السيد أحمد صقر. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م.

[٤٩] القضاعي، محمد بن سلامة. *مسند الشهاب*. تحقيق: حمدي السلفي. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

[٥٠] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥ — ١٩٨٥.

[٥١] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. *الضوء المنير على التفسير*. جمعه علي الحمد الصالحي. الرياض: مؤسسة النور للطباعة، د.ت.

[٥٢] ابن كثير، اسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. القاهرة: دار الشعب، د.ت.

[٥٣] ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. *سنن ابن ماجه*. تحقيق: وعلق عليه محمد فؤاد عبدالباقي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٥٤] الإمام مالك، بن أنس. *الموطأ*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

[٥٥] الماوردي، علي بن محمد. *النكت والعيون*. علق عليه: السيد عبد المقصود. بيروت: دار الكتب العلمية، مؤسسة الثقافة، د.ت.

[٥٦] المتنبي، *ديوان المتنبي بشرح أبي البقاء العكبري المسمى بالتبيان في شرح الديوان*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٥٧] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٥٨] الميداني، *مجمع الأمثال*. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. بيروت: دار القلم، د.ت.

[٥٩] النووي، يحيى بن شرف. *صحيح مسلم بشرح النواوي*. ط٣. بيروت: دار الفكر. ١٣٩٨هـ.

[٦٠] ابن هاشم، عبد الملك. *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. الرياض. توزيع رئاسة إدارات البحوث العلمية. دار الإفتاء والدعوة والإرشاد. د.ت.

[٦١] الهيثمي، علي بن أبي بكر. *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد*. ط٣. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٢هـ — ١٩٨٢م.

تناجشوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا"(الحديث أخرجه البخاري: كتاب الأدب، باب يا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيرًا من الظن [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٤] ومسلم: كتاب البر والصلة والآداب ، باب تحريم الظن [٥٩ ، جـ ١٦ ، ص ١١٩].

وإنما صار أكذب مع أن الكذب لا يستند إلى ظن أصلاً فهو أشد في حقيقة الأمر من الذي يستند على الظن: لأن الكذب في أصله مستقبح مستغنى عن ذمه بخلاف هذا فإن صاحبه بزعمه مستند إلى شيء فوصف بكونه أشد الكذب مبالغة في ذمه والتنفير منه، وإشارة إلى أن الاغترار به أكثر من الكذب المحض لخفائه غالبًا ووضوح الكذب المحض [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٢].

وقد وصفت هذه المرحلة - وهي عقد الظن وتوطينه في السنة بالتحقيق فقد جاء في الحديث "ثلاث لازمات لأمتي: الطيرة والحسد وسوء الظن، فقال له رجل وما يذهبهن يا رسول الله ممن هن فيه؟ قال صلى الله عليه وسلم: "إذا حسدت فاستغفر، وإذا ظننت فلا تحقق، وإذا تطيرت فامضِ" (أخرجه الطبراني في الكبير ح ٣٢٢٧) [٣٤ ، جـ٣، ص ٢٢٨] والتحقيق: جعل الشيء حقيقة أي صدقًا ولا يكون ذلك إلا بعقد قلبه عليه وتصديقه حتى يصير حقيقة في قلبه عندها يبدأ العمل بها، فنهينا عن هذه المرحلة أصلاً لقطع الطريق على العمل بالظن.

على أن من المفسرين من رأى ترتب الإثم على العمل بالظن وليس بعقده في النفس وذلك مثل ابن عطية[٣٩ ، جـ ١٥ ، ص ١٤٧] والبغوي [٨ ، جـ ٤ ، ص ٢١٥] وأبي حيان[١٦ ، جـ ٨ ، ص ١١٤] وغيرهم وحكى ابن الجوزي القولين فقال: قال المفسرون: هو ما تكلم به مما ظنه من السوء بأخيه المسلم، فإن لم يتكلم به فلا بأس، وذهب بعضهم أنه يأثم بهذا الظن وإن لم ينطق به" [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦٩] وكذلك قال

الألوسي بعد ذكر ترتب الإثم بالعمل بالظن "وقيل المنهي عنه: الاسترسال معه وترك إزالته بنحو تأويل سببه من خبر ونحوه" [١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٥٦].

وقد سمى الغزالي الظن في هذه المرحلة بغيبة القلب فقال "اعلم أن سوء الظن حرام مثل سوء القول فكما يحرم عليك أن تحدث غيرك بلسانك بمساوي الغير فليس لك أن تحدث نفسك وتسيء الظن بأخيك، ولست أعني به إلا عقد القلب وحكمه على غيره بالسوء [٤١ ، جـ ٣ ، ص ١٥٠].

المرحلة الثالثة : العمل بالظـــن

وذلك أن النفس عندما يخطر لها خاطر السوء فإن لم تدفعه وجال في النفس وتردد حتى صدقه وعقد القلب عليه فإن النفس لا تكتفي عند حد معين فلا يكفيها أن أساءت الظن وصدقت في أخيها المسلم شرًا بل يتعدى الأمر إلى طلب الدليل لئلا يقف عند اسم الظن فيلام عليه.

قال الرازي: "لما ذكر الظن فهم منه أن المعتبر اليقين، فيقول القائل أنا أكشف فلانًا يعني أعلمه يقينًا وأطلع على عيبه مشاهدة فأعيب فأكون قد اجتنبت الظن فقال تعالى ولا تتبعوا الظن ولا تجتهدوا في طلب اليقين في معايب الناس" [٢٢ ، جـ ٢٨ ، ص ١٣٤] ، وقال السعدي: "فإن بقاء ظن السوء بالقلب لا يقتصر صاحبه على مجرد ذلك بل لا يزال به حتى يقول مالا ينبغي ويفعل مالا ينبغي" [٣٠ ، ص ٧٤٥].

وقد ذكرت الآية كما أسلفنا صورتين للعمل بالظن:

الأولى : التجسس وهو تتبع عورات المسلمين وهذا غالبًا لا يكون ابتداءً بل يكون بعد وقوع ظن السوء في النفس وتحققه ولهذا اقترن ذكر التجسس في الآية والحديث بالظن.

الثانية : الغيبة وقد صورت في الآية بأبشع الصور المستكرهة طبعًا لدى النفس الإنسانية وهو أكل لحم الأخ المسلم ميتًا، والغيبة أعم من ظن السوء فإن اغتياب المسلم قد يكون بشيء متحقق الوقوع وقد يكون بالشيء المظنون والنهي واقع على الحالتين، ولكن لما اشترك مع سوء الظن في أحد صوره ناسب جمع النهي عنهما في آية واحدة.

والعمل بالظن يطول الحديث فيه ولكنه ليس مجال هذا البحث فنقتصر على ما ذكرنا.

المبحث الخامس:

أسـبـاب الظـن وآثـاره

المتأمل في حقيقة الظن ومراحل نشوئه يجد أنه محصلة عملية فكرية قائمة على مثير خارجي، فالمثير الخارجي هو الموقف أو الدليل أو الأمارة التي نشأ عنها الظن ابتداءً، وعندما يستقبله العقل والقلب يُخضعه لعمليات فكرية متتالية يحركها أمور كثيرة بالغة التعقيد من معلومات سابقة، إلى صفات يتصف بها هذا الإنسان إلى مكنونات في القلب، إلى ما يتصف به من زيادة إيمان ونقصان، فيمر بعدد من العمليات الخاطفة ينتج منها الظن في شكله النهائي فإما إحسان ظن أو سوء ظن.

وترجع نشأة الظن من حيث نوعه من حسن أو سوء إلى مكنونات النفس المسبقة وتتعلق بشكل كبير بالقلب من حيث صحته ومرضه فحسن الظن ناشيء عن سلامة الصدر وفي المقابل فإن سوء الظن ناشيء عن بعض أمراض النفوس مثل الحقد والحسد والغيرة وعليه نفرد الحديث عن كل من الحالتين.

أولاً : حسن الظن

(أ) أسبابه

حسن الظن ناشئ عن سلامة الصدر ودليل على صحة القلب وخلو النفس من الأمراض والشرور، وسلامة الصدر منزلة عظيمة لا يلقاها إلا القليل ولذا فهي من

صفات أهل الجنة، كما في قوله تعالى: ﴿ وَنَزَعْنَا مَا فِي صُدُورِهِم مِّنْ غِلٍّ إِخْوَانًا عَلَىٰ سُرُرٍ مُّتَقَابِلِينَ ﴾ [الحجر :٤٧]، وقد امتدح الله الأنصار لما أحسنوا وفادة المهاجرين وذكر من دعائهم: سلامة قلوبهم من الغل، لما له من دور في إشاعة روح الأخوة والمحبة كما في قوله: ﴿ وَالَّذِينَ جَاءُوا مِن بَعْدِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالْإِيمَانِ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِّلَّذِينَ آمَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴾ [الحشر: ١٠]. وعن عبدالله بن عمرو: "قيل يا رسول الله أي الناس أفضل؟ قال كل مخموم القلب صدوق اللسان، قيل: صدوق اللسان، نعرفه فما مخموم القلب؟ قال: هو التقي النقي لا إثم فيه ولا بغي ولا غل ولا حسد"(أخرجه ابن ماجه: كتاب الزهد، باب الورع ح ٤٢١٦)[1] [٥٣ ، جـ ٢ ، ص ١٤٠٩].

والشيطان تغيظه تلك الأخوة فيسعى لإيقاد نار الحسد والغل والحقد بين القلوب.

ومن آثار سلامة الصدرأن يتمنى المسلم الخير للناس إن عجز عن سوقه إليهم بيده، ومن فضل الله على عباده أنه استحب ستر عيوب الخلق ولو صدق اتصافهم بها. وما يجوز لمسلم أن يتشفى بالتشنيع على مسلم ولو ذكره بما فيه، فصاحب الصدر السليم يأسى لآلام العباد ويتمنى لهم العافية [٤٢ ، ص ٩٢ - ٩٣]، ومن باب أولى لا يسيء الظن بهم ويحملهم على الخير ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.

وإذا تحدث الناس بأخيه المسلم سوءًا فإنه يظن به خيرًا وبالتالي يذب عن عرضه بناءً على حسن ظنه، ولذلك حض الله المؤمنين على هذه الخصلة، أعني حسن الظن - عند سماع ما يسوء أخاك المسلم، في ثنايا توبيخ الخائضين بالإفك في حق أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها، فقال تعالى: ﴿ لَّوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ

---

(١) قال صاحب الزوائد: هذا إسناد صحيح رجاله ثقات [٥٣ ، جـ ٢ ، ١٤٠٩].

بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُواْ هَٰذَآ إِفْكٌ مُّبِينٌ ﴿١٢﴾ [النور: ١٢]. والمتأمل في سياق الآية يجد التأكيد على حسن الظن وأثره في حماية الأعراض بعدة أساليب:

١ - أداة التخصيص: (لولا) قال الرازي في تفسيرها: "تحريض على فعل الخير وزجر وأدب [٢٢ ، جـ ٢٣ ، ص ١٧٧ ؛ ١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧].

٢ - العدول من الخطاب إلى الغيبة، ومن الضمير إلى الظاهر في قوله (ظن المؤمنون) فلم يأت التركيب: ظننتم بأنفسكم، أو قلتم، ليبالغ في التوبيخ بطريقة الالتفاف، وليصرح بلفظ الإيمان دلالة على أن الاشتراك فيه مقتض أن لا يصدق مؤمن على أخيه قول عائب ولا طاعن [١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧].

٣ - التعبير بقوله (بأنفسهم) فعبر عن الأخ المسلم بالنفس قال البغوي: "أي بإخوانهم" قال الحسن: بأهل دينهم لأن المؤمنين كنفس واحدة، نظيره قوله (وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَنفُسَكُمْ) [النساء: ٢٩] (فَسَلِّمُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ) [(النور: ٦١] [٨ ، جـ ٣ ، ص ٣٣٢].

وعليه فإن حق الأخوة يقتضي أن يقيس المسلم ما سمع في أخيه المسلم على نفسه فإن كان لا يليق به ولا يفعله فأخوه المسلم كذلك وفي الآية كان المقصود: عائشة رضي الله عنها فإذا كان لا يليق بهم فأم المؤمنين أولى بالبراءة بطريق الأولى والأحرى.

فإجمالاً التعبير (بأنفسهم) تنبيه على أهمية حسن الظن بذكر أحد وسائل تحقيقه في النفس بقياس الأخ على النفس فكما يكره أن يذكر بسوء أو يتهم بباطل فينبغي أن يفعل كذلك مع أخيه المسلم.

٤ - الإتيان بقول (وقالوا هذا إفك مبين) فهذه العبارة فيها انتقال من عمل القلب إلى عمل الجوارح فينبغي أن يظن بأخيه المسلم خيرًا ولا يصدق فيه شرًا بدون دليل فهذا عمل القلب، ثم ينتقل إلى عمل الجوارح بالقول بأن يعلنها صريحة بلسانه أن هذا القول إفك وكذب قال ابن كثير: "... هذا ما يتعلق بالباطن. و (قالوا) أي بألسنتهم" [٥٢ ، جـ٦ ،

ص٢٦]. وقال أبو حيان: "... تنبيه على أن هذا المؤمن إذا سمع قالة في أخيه أن يبني الأمر على ظن الخير وأن يقول بناء على ظنه: هذا إفك مبين هكذا باللفظ الصريح ببراءة أخيه كما يقول المستيقن المطلع على حقيقة الحال، وهذا من الأدب الحسن" [١٦، جـ٦، ص ٤٣٧].

والآية وما تلاها بالرغم أنها نزلت في حادثة خاصة وهي قصة الإفك إلا أن ما ورد فيها من آداب وزواجر ينبغي أن يمتثلها الإنسان في خلقه وتعامله دائمًا فالعبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب وقد قال تعالى في ثناياها: ﴿لا تحسبوه شرًا لكم بل هو خير لكم﴾. قال السعدي: "... ولما تضمن من بيان الآيات المضطر إليها العباد التي ما زال العمل بها إلى يوم القيامة فكل هذا خير عظيم، لولا مقالة أهل الإفك لم يحصل ذلك. وإذا أراد الله أمرًا جعل له سببًا، ولذلك جعل الخطاب عامًا مع المؤمنين كلهم وأخبر أن قدح بعضهم ببعض كقدح أنفسهم..." [٣٠، ص٥١١].

من خلال ما سبق يتبين بأن سلامة الصدر منزلة عظيمة وهي مؤشر لسلامة صاحبها من الكثير من أمراض النفوس التي هي تشعل فتيل الفرقة بين صفوف المسلمين كالحقد والحسد والغل والبغضاء وسوء الظن، فإذا سلم من ذلك فإنه يتقلد منزلة عظيمة ويحظى بالأجر العظيم عند الله.

وإذا علم ذلك فينبغي على كل مسلم جهاد النفس كلما ظهر منها ما يخدش سلامة الصدر وأكبر دواء لذلك هو حسن الظن بالمسلمين مالم تكن هناك إمارة بينة نقيض ذلك. فإن النفس إذا اعتادت كبح جماحها في هذا الباب رضخت ثم ألفت فصار لها ديدنًا ومن ثم يسلم الصدر من كل دواعي الفرقة بين المسلمين.

ومما يجدر التنبيه له أن حسن الظن لا يدخل إطلاقًا تحت عموم الظن الوارد النهي عنه في قوله (اجتنبوا كثيرًا من الظن)، بل المقصود في الأية الظن السيء بقسميه أي استند على إمارة قوية أو إمارة ضعيفة.

(ب) آثار حسن الظن

لحسن الظن أثر عظيم سواء على صاحبه أو على المجتمع، فأما أثره على صاحبه فلا شك أن من كان ديدنه حسن الظن – مالم تظهر أدلة تدل على خلافه – فإن صاحبه يعيش قرير العين مرتاح البال وفي هذا يقول أكثم بن صيفي (من جعل لنفسه من حسن الظن بإخوانه نصيبًا أراح قلبه) [٥٨، جـ٢، ص ٣١٩؛ ٣٣ ص٢٥٥].

وبالتالي فإن من يحسن الظن بالناس يعد ذو صحة نفسية عالية، وهذا مطلب نفسي ضروري لمسيرة دفة الحياة ولأهميته نشأت حديثًا علوم بكاملها تعنى بالصحة النفسية لها أسسها ونظرياتها عند الغرب، وألفت مؤلفات في ذلك لاقت رواجًا عظيمًا نظرًا لشدة الحاجة لها، بينما هي عند المسلمين مؤصلة في كثير من الآداب في الكتاب والسنة والتي من أهمها الحرص على سلامة الصدر وحسن الظن بالآخرين حتى تسلم العلاقات ويهنأ العيش مع الآخرين.

هذا بالإضافة إلى المنزلة العظيمة له في الآخرة فهو سبب من أسباب دخول الجنة كما سبق ذكره.

أما أثره على المجتمع فإنه عامل مهم في نشر روح المحبة والتآخي بين المسلمين، ذلك أن من اتصف بسلامة الصدر وأحسن الظن بالآخرين كان صاحبه دائم المودة لإخوانه محافظ على عقد الأخوة بينهم وإذا بقي عقد الأخوة تكافل المجتمع وتعاون أبناؤه كما في وصف الرسول لهم (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى

منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) (أخرجه البخاري: كتاب الأدب، باب رحمة الناس والبهائم) [١٤، جـ ١٠، ص ٤٣٨].

وموضوع حث الإسلام على التكافل والتعاون والنظر في حاجات الإخوان أمر استفاضت به النصوص في مناحٍ شتى في الحياة وقد جاء في الحديث غير ما تقدم من النصوص "أحب الناس إلى الله أنفعهم للناس وأحب الأعمال إلى الله عز وجل سرور يدخله على المسلم، أو يكشف عنه كربه أو يقضي عنه دينًا..." الحديث[١] (أخرجه ابن أبي الدنيا في قضاء الحوائج، والطبراني في الكبير [٣٤، جـ ٣، ص ٢٠٩].

ومن آثار حسن الظن بالإضافة إلى المودة والتكافل والتراحم أن من اتصف بحسن الظن يتصف معه بإقالة العثرات والتماس الأعذار للأخوة عندما يبدر منهم ما قد يخل بصفو الأخوة فيبني على غالب حسنات الشخص ويلتمس العذر في السيء القليل. ومن روائع كلام الشافعي في وصف الأخوة من هذا القبيل "من صدق في أخوة أخيه: قَبل علله وسد خلله وعفا عن زلله" [٢٤، ص ١٧] ولاشك فإن الإنسان إذا اتصف بهذه الروح في التعامل فإنه لن يبق في قلبه غل على أحد، وبالتالي تبادر نفسه على تقديم واجبات الأخوة دون أن يعيقها ما تجده النفوس الظنونة عند هذه المواقف.

وفي ميزان تحقيق الأخوة أن يتمنى الإنسان لأخيه ما يتمنى لنفسه وفي المقابل يكره لأخيه ما يكره لنفسه، ولذلك يكثر التعبير في القرآن عن الأخ المسلم بالنفس كما في قوله: ﴿ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا﴾ [النور: ١٢] وقال: ﴿وَلَا تَلْمِزُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ﴾ [الحجرات: ١١] للتذكير بهذه الحقيقة، وقد صرح بهذا المقياس في الحديث "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه - أو قال لجاره - ما يحب لنفسه" (أخرجه مسلم: كتاب الإيمان، باب من خصال الإيمان أن تحب لأخيك ما تحب لنفسك) [٥٩، جـ ٢، ص ١٦].

---

(١) الحديث صححه الألباني في السلسلة رقم (٩٠٦) [٤، جـ٢، ص ٦٠٨].

كما ينبغي التنويه إلى بعض الآثار الواردة في النهي عن حسن الظن كما في الأثر (من حسن ظنه بالناس كثرت ندامته)[١] ومثل (احترسوا من الناس بسوء الظن)[٢] و (الحزم سوء الظن)[٣] فهذه أحاديث شديدة الضعف من حيث النقل وتخالف ظاهر نصوص القرآن وصحيح السنة إلا أن يكون حملها كما وجهها العجلوني [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] على أهل التهمة ونحوهم أو كما وجهها ابن الجوزي [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦٩] بأن يكون المراد: الاحتراس بحفظ المال مثل أن يقول: إن تركت بابي مفتوحًا خشيت السراق فيكون إحسان الظن بجميع الناس غير صحيح لاشتمالهم على من لا يستحق ذلك من المعتدين.

ثانيًا : ســـوء الظـــن

(أ) أسبابه

سبق أن ذكرنا أن الظن عملية فكرية تقوم بها النفس فليس الدليل أو الإمارة أو الموقف الذي قام به المظنون به إلا سبب أو موقف خارجي منفصل، أثار النفس عندما استقبلت الإمارة فخالط ما تحويه من مكنونات منوعة ففكرت وقدرت حتى أفرزت في النهاية سوء الظن، وعليه فإن النفوس تتفاوت في هذا الباب تفاوتًا كبيرًا فمنها مقل ومنها

---

(١) ذكره العجلوني في كشف الخفا [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] ، وقال أخرجه تمام في فوائده وابن عساكر، وقال عنه الألباني في السلسلة باطل [٥ ، جـ ٣ ، ص ٢٩٣].

(٢) ذكره العجلوني في كشف الخفا [٣٨ ، جـ ١ ، ص ٥٥] ، وقال أخرجه الطبراني في الأوسط والعسكري في (الأمثال) مرفوعًا، وقال عنه الألباني في السلسلة [٤ ، جـ ١ ، ص ١٨٦] ضعيف جدًا، وروي هذا من قول مطرف بن الشخير كما أخرجه أحمد في الزهد [٢ ، ص ٢٩٧].

(٣) أخرجه الديلمي في الفردوس ح ٢٧٩٧ [٢١ ، جـ٢ ، ص ١٥٧] ، والقضاعي في مسند الشهاب [٤٩ ، جـ١ ، ص ٤٩ – ٤٩] وقال عنه الألباني في السلسلة ضعيف جدًا [٥ ، جـ٧، ص ٢٩١]، ويروى هذا في الأمثال التي تمثل بها أكثم بن صيفي حيث قال (الحزم سوء الظنة) [٣٣، ص ٢٦٠].

نفوس مريضة لا يكاد يمر عليها موقف إلا وقد نسج خيالها من الظنون السيئة قصصًا ومواقف ليس لها على أرض الواقع وجود.

وبالتالي فإن الحديث يرتبط تمام الارتباط بأمراض القلوب التي يتصف بها الظان مما تكون سببًا في تحويل الموقف إلى الظن السيء. فنعرض لبعض تلك الأمراض التي تتشكل وتتمحور حسب صفات كل إنسان، فقد تتداخل مع بعضها البعض، وقد يكون واحدًا منها السبب وقد تجتمع كلها لينشأ منها سوء الظن في النهاية.

١- الأمراض الداخلية: كالحسد والحقد ، والغل والبغضاء والغيرة، والأنانية: فمن ابتلي بهذه الأمراض فإنه لا يهنأ أن يرى هبوط منزلته في قلوب الناس أو قلة حظه في أي نعمة - من جاه أو علم أو مال - أمام أحد أقرانه ويسري ذلك بين الأقران حتى بين طلبة العلم والمنتسبين للخير فإنه قد يصلهم هذا الداء ومن هنا يبدأ تتبع العثرات وتلمس الزلات والهفوات وتحميلها مالا تحتمل فهو متربص مترصد لكل ما حوله ليبني عليها الظنون السيئة ومن ثم يبدأ العمل من غيبة وتجسس وتجريح وتصنيف واتهامات، فسوء الظن بهذا لم يكن ابتداء وإنما كان بسبب مرض تلك النفوس فالمرض حملها على سوء الظن فانتجت العمل الذي كان به الفرقة ولذلك حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من الحسد والبغضاء وسماه بوصف دقيق يجسد خطره فقال "دب إليكم داء الأمم قبلكم: الحسد والبغضاء، البغضاء هي الحالقة، لا أقول تحلق الشعرولكن تحلق الدين والذي نفسي بيده لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا، ألا أنبئكم بما يثبت ذلك لكم أفشوا السلام بينكم"[1] (أخرجه الترمذي: كتاب صفة القيامة ح ٢٥١٠ ، والإمام أحمد [٣، جـ ١ ، ص ١٦٥] وسبق ذكر حديث النهي عن الظن والذي عطف عليه

---

(١) الحديث قال عنه الألباني ضعيف [٧ ، جـ ٣ ، ص ١٤٨] ومعناه صحيح كما في الحديث التالي له.

النهي عن تلك الأمور، فقال صلى الله عليه وسلم "إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث ولا تحسسوا ولا تجسسوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا".

فقوله (وكونوا عباد الله إخوانًا) كما ذكر ابن حجر (تشبه التعليل لما تقدم كأنه قال إذا تركتم هذه المنهيات كنتم إخوانا ومفهومه إذا لم تتركوها تصيروا أعداء) [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٣].

قال ابن عبد البر في شرح الحديث "تضمن الحديث تحريم بغض المسلم، والإعراض عنه، وقطيعته بعد صحبته بغير ذنب شرعي، والحسد له على ما أنعم به عليه، وأن يعامله معاملة الأخ النسيب، وأن لا ينقب عن معايبه، ولا فرق في ذلك بين الحاضر والغائب، وقد يشترك الميت مع الحي في كثير من ذلك" [١٤ ، جـ ١٠ ، ص ٤٨٣].

وخلاصة القول أن تلك المنهيات سبب لاستعداد النفس لسوء الظن وتناميه إلى حيز العمل، فإذا نهي عنه وجاهد المسلم نفسه للتخلص من تلك الأمراض تحقق تلقائيًا ترك سوء الظن والعكس صحيح.

٢- اتباع الهوى : فإنه كلما كان الإنسان أشد طوعًا للهوى كان أكثرهم إغراقًا في سوء الظن والعمل به دون امتثال لشرع، أو أخذ بنصح، أو مراعاة لعرض. والهوى هو أول فتنة طرقت العالم، وباتباع الهوى ضل إبليس، وبه ضل كثير من الأمم عن اتباع رسلهم وأنبيائهم، ولهذا حكم الله أنه لا أحد أضل ممن اتبع هواه فقال تعالى: ﴿ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ ٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ بِغَيْرِ هُدًى مِّنَ ٱللَّهِ ﴾ [القصص: ٥٠] وقال: ﴿ وَلَا تَتَّبِعِ ٱلْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌۢ بِمَا نَسُوا۟ يَوْمَ ٱلْحِسَابِ ﴾ [ص: ٢٦]، [٢٨ ، ص ٣٧ -٣٨].

وهذا السبب لا ينفصل كثيرًا عن السابق لأنه يتداخل معه فإذا اجتمع للحسود مثلاً اتباع الهوى حصل العمل بالظن مباشرة حيث أن اتباع الهوى هو الوسيلة العملية لخروج الظن إلى حيز العمل.

٣- سوء الفعل: من أسباب سوء الظن ما يتصف به الإنسان من خصال سيئة كالغدر، والكذب، والخيانة، والغش ونحوها، فإن تلك الصفات السيئة إذا تمكنت في الإنسان فإن صاحبها ينظر للآخرين بهذا المنظار فيحكم عليهم بذلك وإن لم يكونوا كذلك وعليه فإن سبب سوء الظن هنا يرجع إلى سوء الفعل وسوء الخصال فالكذاب مثلاً يحمل حديث الآخرين على الكذب ولو صدقوا، والغشاش يتهم الآخرين بالغش وكذلك الخائن وغيره، وقد جسد المتنبي (ت ٣٥٤هـ) هذا المعنى في شعره [٥٦ ، جـ ٤ ، ص ٣٥] فقال:

إذا ساء فعلُ المرء ساءت ظنونه وصدّق ما يعتاده من توهُّمِ

وفي المثل: (كل إناء بما فيه ينضح)[١]

٤- النفاق

يعد سوء الظن من أبرز سمات المنافقين المذكورة في القرآن سواء كان سوء الظن في حق الله تعالى فيدخل في الاعتقاد كما في قوله تعالى: ﴿يظنون بالله غير الحق ظن الجاهلية﴾ [آل عمران: ١٥٤] وقوله: ﴿ وَيُعَذِّبَ ٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتِ وَٱلْمُشْرِكِينَ وَٱلْمُشْرِكَٰتِ ٱلظَّآنِّينَ بِٱللَّهِ ظَنَّ ٱلسَّوْءِ ﴾ [الفتح: ٦].

(١) ويروى (كل إناء يرشح بما فيه) وفي معناه أيضًا قولهم (الكلام صفة المتكلم) ورفع هذه الأقوال للرسول لا أصل له [٤٦ ، ص ٢٦٣].

أو ظنهم بالرسول والمؤمنين وهو ما يعنينا في هذا الموضوع. ويرجع سوء ظن المنافقين بالرسول والمؤمنين إلى مكنونات نفوسهم التي انطوت على الكفر وسوء الظن بالله ومن ثم كره الرسول، ومحبتهم وقوعه في السوء، لذا فإنهم كلما حصلت أمور مظنة هزيمة الرسول أو وقوع السوء به وأصحابه مثل ما يحدث في المعارك فإن سوء الظن يتبادر إلى قلوبهم ويحبونه بل ويتمنونه وأحيانًا يحصل التكلم به فيما بينهم حتى إذا علمه الرسول صلى الله عليه وسلم عن طريق الوحي سارعوا لإنكاره أو الاعتذار عنه.

ونذكر لذلك بعض الأمثلة:

(١) قال تعالى: ﴿ بَلْ ظَنَنتُمْ أَن لَّن يَنقَلِبَ ٱلرَّسُولُ وَٱلْمُؤْمِنُونَ إِلَىٰٓ أَهْلِيهِمْ أَبَدًا وَزُيِّنَ ذَٰلِكَ فِى قُلُوبِكُمْ وَظَنَنتُمْ ظَنَّ ٱلسَّوْءِ وَكُنتُمْ قَوْمًۢا بُورًا ﴿١٢﴾ ﴾ [الفتح: ١٢]، قال ابن إسحاق "لما أراد العمرة استنفر من حول المدينة من أهل البوادي والأعراب ليخرجوا معه خوفًا من قومه أن يعرضوا له بحرب أو يصدوه عن البيت فتثاقل عنه كثير منهم فهم الذين عنى الله بقوله (سيقول لك المخلفون من الأعراب شغلتنا أموالنا وأهلونا...) [٦٠ ، جـ ٣ ، ص ٣٥٥ ، ٣٦٩ ؛ ١١ ، جـ٧ ، ص ٤٢٩] فكان من المنافقين توقع استئصال العدو للنبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه فلا يرجعون إلى المدينة بسبب ذلك.

وهذا الظن كان قويًا في نفوسهم ولذا جيء بحرف (لن) المفيد استمرار النفي وأكد بقوله (أبدًا) [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ١٦٤].

والدليل على محبتهم وقوع ما ظنوه قوله (وزين ذلك في قلوبكم) قال الآلوسي "وزين أي حسن ذلك الظن المفهوم من (ظننتم) في قلوبكم فلم تسعوا في إزالته فتمكن فيكم فاشتغلتم بشأن أنفسكم غير مبالين بالرسول صلى الله عليه وسلم والمؤمنين" [٩ ، جـ ٢٦ ، ص ٩٩] ثم حكم الله على ظنونهم بقوله (وظننتم ظن السوء) فهو ما قصد به

الظن السابق فأعيد لتشديد التوبيخ والتسجيل عليه بالسوء، أو هو عام فيشمل ذلك الظن وسائر ظنونهم الفاسدة كظنهم بالدين وبمن بقي من المؤمنين لأنهم جزموا باستئصال أهل الحديبية وأن المشركين ينتصرون ثم يغزون المدينة بمن ينضم إليهم من القبائل [١ ، جـ ٢٦ ، ص ٩٩ ؛ ٣٦ جـ ٢٦ ، ص ١٦٤].

وهذه الظنون لم تخرج من بواطنهم ولكن الله أطلع نبيه على خفاياهم فإن قوله (بل ظننتم) بدل اشتمال من جملة (بل كان الله بما تعملون خبيرًا) في الآية السابقة [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ١٦٤].

(٢) قال تعالى: ﴿ ثُمَّ أَنزَلَ عَلَيْكُم مِّنۢ بَعْدِ ٱلْغَمِّ أَمَنَةً نُّعَاسًا يَغْشَىٰ طَآئِفَةً مِّنكُمْ ۖ وَطَآئِفَةٌ قَدْ أَهَمَّتْهُمْ أَنفُسُهُمْ يَظُنُّونَ بِٱللَّهِ غَيْرَ ٱلْحَقِّ ظَنَّ ٱلْجَٰهِلِيَّةِ ۖ يَقُولُونَ هَل لَّنَا مِنَ ٱلْأَمْرِ مِن شَىْءٍ ۗ قُلْ إِنَّ ٱلْأَمْرَ كُلَّهُۥ لِلَّهِ ۗ يُخْفُونَ فِىٓ أَنفُسِهِم مَّا لَا يُبْدُونَ لَكَ ۖ يَقُولُونَ لَوْ كَانَ لَنَا مِنَ ٱلْأَمْرِ شَىْءٌ مَّا قُتِلْنَا هَٰهُنَا ۗ قُل لَّوْ كُنتُمْ فِى بُيُوتِكُمْ لَبَرَزَ ٱلَّذِينَ كُتِبَ عَلَيْهِمُ ٱلْقَتْلُ إِلَىٰ مَضَاجِعِهِمْ ۖ وَلِيَبْتَلِىَ ٱللَّهُ مَا فِى صُدُورِكُمْ وَلِيُمَحِّصَ مَا فِى قُلُوبِكُمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ ﴿١٥٤﴾ ﴾ .

فقوله (وطائفة قد أهمتهم) هم المنافقون الذين كان همهم أنفسهم بنجاتها من القتل في مقابل المؤمنين الذين كان همهم إقامة دين الله ورضا الله ورسوله فوصفهم الله بقوله (يظنون بالله غير الحق ظن الجاهلية ...) فأساؤوا الظن بربهم وبدينه وبنبيه وظنوا أن الله لا يتم أمر رسوله وأن هذه الهزيمة هي الفيصلة والقاضية على دين الله، فكان من رد الله عليهم (قل لو كنتم في بيوتكم لبرز الذين كتب عليهم القتل إلى مضاجعهم...) [٣٠ ص ١٢٠] .

ففي المثالين السابقين يتكرر ظنهم – الذي يمثل رغبتهم - باستئصال الرسول والمؤمنين ومن ثم نهاية الدين الذي جاؤوا به وهكذا هم في كل المعارك كما في غزوة الأحزاب عند قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ يَقُولُ ٱلْمُنَـٰفِقُونَ وَٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ مَّا وَعَدَنَا ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ إِلَّا غُرُورًا ﴾ [الأحزاب: ١٢] وكما في غزوة تبوك عند قوله: ﴿ قُلْ هَلْ تَرَبَّصُونَ بِنَآ إِلَّآ إِحْدَى ٱلْحُسْنَيَيْنِ ۖ وَنَحْنُ نَتَرَبَّصُ بِكُمْ أَن يُصِيبَكُمُ ٱللَّهُ بِعَذَابٍ مِّنْ عِندِهِۦٓ أَوْ بِأَيْدِينَا ۖ فَتَرَبَّصُوٓا۟ إِنَّا مَعَكُم مُّتَرَبِّصُونَ ﴾ [التوبة: ٥٢] فالتربص: هو الانتظار بالشيء أو الأمر ينتظر زواله أو حصوله [٢٣ ، ص ١٨٥] . فالتربص مبني على الظن السيء الذي تكنه أنفسهم وهو على تعبير القرآن (إحدى الحسنيين) أي الموت في سبيل الله فهو في نظرهم أمر مكروه لأنه موت وهو في نظر الرسول والمؤمنين خير لأن المجاهد يظفر بإحدى الحسنيين – النصر أو الشهادة -.

(٣) قوله تعالى: (إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَـٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْـَٔاخِرَةِ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ) [النور: ١٩].

وهذه الآية وردت تعقيبًا على قصة الإفك حيث كان للمنافقين دور كبير في نشر الخبر وإشاعته [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٢٠٦] ، فذكر في السياق (يحبون) فإشاعة الخبر لم يكن بسبب الخبر ودلائله قوة أو ضعفًا بل كان بسبب محبتهم لذلك ورغبتهم أن ينتشر بحيث يكون صفة للمؤمنين. وهكذا دأب المنافقين في كل عصر يتتبعون الثغرات لينفذوا منها إلى إشاعة الاتهامات الباطلة في صفوف المؤمنين محبة منهم لذلك ورغبة، لا أن ذلك الأمر حق في ذاته.

(ب) آثار سوء الظن

للظن السيء آثار مفسدة سواء على صاحبها أو على المجتمع بشكل عام.

فأما أثره على النفس فإن سيء الظن مشغول دائمًا بما ظن به لأن النفس لا تقف عند حد فلا يكفيها انتهاك عرض أخيها في الباطن بل تمضي بأز الشيطان للتأكد من ظنها من تجسس وتحسس وتتبع وبث للشائعات فهو لا يهدأ ولا يقر له قرار مشتغل بعرض غيره فيجتمع له أمور بعضها أسوأ من بعض:

- فقدان الراحة النفسية عندما أشغل نفسه بالتفكير والتحليل وتدوير المواقف في عقله حتى رسخ له الظن السيء وقديمًا قيل: من راقب الناس مات همًا.

- خسران مودة وعون أخيه المسلم، فإنه بالظن في أحوال الناس خسر الانتفاع بمن ظنه ضارًا، أو الاهتداء بمن ظنه ضـــالاً أو تحصيل العلم ممن ظنه جاهلاً ونحو ذلك [٣٦، جـ ٢٦، ص ٢٥٢] في مجال المعاملات من جهة الغش والغدر ونحوه.

- العقوبة من الله جزاء فعله فإن الله قد قال: (إن بعض الظن إثم) فالظان ظن السوء بغير أدلة تقوى بمن ظاهرهم الصلاح أو البراءة من المظنون به يوقع الظان في الإثم ومن ثم العقوبة من الله لأن ذلك من شعب الظلم المنهي عنه. وفي مثل هذا يقول تعالى عن آثار فعالهم: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُؤْذُونَ ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَـٰتِ بِغَيْرِ مَا ٱكْتَسَبُوا۟ فَقَدِ ٱحْتَمَلُوا۟ بُهْتَـٰنًا وَإِثْمًا مُّبِينًا ﴾ [الأحزاب: ٥٨] وفي الحديث عن أبي ذر رضي الله عنه قال: "سألت النبي صلى الله عليه وسلم أي العمل أفضل؟ قال: إيمان بالله وجهاد في سبيله، قلت: فأي الرقاب أفضل؟ قال: أعلاها ثمنًا وأنفسها عند أهلها، قلت: فإن لم أفعل؟ قال: تعين ضائعًا – ورواية مسلم صانعًا – أو تصنع لأخرق قال: فإن لم أفعل؟ قال: "تدع الناس من الشر فإنها صدقة تصدق بها على نفسك" (أخرجه البخاري: كتاب العتق، باب أي الرقاب أفضل [١٤، جـ ٥، ص ١٤٨]، ومسلم: كتاب الإيمان، باب كون الإيمان بالله أفضل الأعمال [٥٩، جـ ٢، ص ٧٣].

أما آثار سوء الظن على المجتمع فغالبًا ما تكون عند العمل بالظن سواء بالقول من الغيبة والنميمة، أو العمل كالتجسس أو تنزيل الظن منزلة اليقين في التعامل بحسبه.

ومعلوم ما لذلك من أثر في التنافر والفرقة بين المسلمين والله سبحانه يقول: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [الحجرات: ١٠] وذلك في سورة الحجرات ثم ساق بعدها عددًا من الأمور المنهي عنها والجامع بينها هو تعكير صفو الأخوة فنهى عن السخرية بين الناس بكل أنواعها جماعات وأفرادًا فنهى عن اللمز والتنابز بالألقاب، ثم نهى عن كثير من الظن وأتبعه بالنهي عن التجسس والغيبة وختم ذلك بما يكون سببًا في البقاء على أواصر الأخوة حيث ذكرهم بأن أصل خلقهم واحد مما يثير في النفس عاطفة القرابة التي تبعث على التآخي والتناصر وأن من حكمة توزيعهم شعوبًا وقبائل هو التعارف والتآخي. فكان نسق آيات سورة الحجرات يدل على التآخي ونبذ الفرقة بكل معانيه، وبالتالي فقد شكل سوء الظن أحد الدعائم الرئيسة في هدم الأخوة وإحداث الفرقة بين المسلمين.

وسبق ذكر شطر من حديث أبي هريرة المتفق عليه في الظن ونذكر هنا رواية أخرى للحديث مطولة تتضح فيها آثار سوء الظن على المجتمع:

"إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث ولا تحسسوا ولا تجسسوا ولا تنافسوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله إخوانًا كما أمركم. المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره، التقوى ههنا، التقوى ههنا 'ويشير إلى صدره' بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم، كل المسلم على المسلم حرام: دمه، وعرضه، وماله، إن الله لا ينظر إلى أجسادكم ولا إلى صوركم، ولكن ينظر إلى قلوبكم" (أخرجه مسلم بلفظه: كتاب البر، باب تحريم ظلم المسلم وخذله) [٥٩ ، جـ ١٦ ، ص ١٢١] .

ويرد في ذلك أن إحداث الفرقة بين المسلمين مقصد أساس للشيطان كما في الحديث "إن الشيطان قد أيس أن يعبده المصلون في جزيرة العرب ولكنه لم ييأس من التحريش بينهم" (أخرجه مسلم: كتاب صفة القيامة والجنة والنار، باب تحريش الشيطان [٥٩ ، جـ ١٧ ، ص ١٥٦] ولا شك أن سوء الظن من أسبابه إلقاء الوساوس من الشيطان عن طريق الخواطر فما يزال بالعبد حتى يحقق ظنه وتحدث آثار الفرقة فالظن إذًا أولى لبنات الفرقة بين المسلمين فإنه إن لم يدفع ويعالج حدث انتهاك أعراض المسلمين التي أمر الإسلام بحفظها كما في الحديث السابق.

لكن يجدر التنبيه إلى أن آثار سوء الظن تتفاوت حسب الأحوال فهناك ظنون لم يتعدّ ضررها صاحبها حين حرم نفسه الانتفاع بمن يمكن الانتفاع منه بناءً على ظنونه الفاسدة، وهناك ظنون تعدى ضررها عندما خرجت إلى حيز العمل وهذه أيضًا يحدث التفاوت في ضررها فالدرجة الأولى من الضرر عندما يحدث تتبع للعورات بالتجسس والتحسس ثم يعقبها التكلم بها فيحصل انتهاك عرض المسلم، وأعلى من ذلك عندما ينتج عن ذلك تلقف تلك الاتهامات الناتجة من الظنون الفاسدة وإشاعتها بين الناس وسيأتي تفصيل لذلك في المبحث اللاحق – إن شاء الله -.

المبحث السادس:

هدي القرآن في التعامل مع ظنون الآخرين

من المباحث المهمة التي ينبغي مناقشتها هو دور المسلم أمام الظنون السيئة من الآخرين إذ إن إحسان التصرف أو إساءته له دور كبير في تأديب الإنسان الظنون أو استرساله. فإن المجتمع حينما يتقبل ظنونه ويروجها فإنه تحصل بغيته من إضرار أخيه المسلم وحينما يردع يكون ذلك إعانة له على الكف عن أعراض المسلمين، ومعلوم أن

مجال الحديث هنا عن العمل بالظن لكن لما كان أثرًا للظن استحق إفراده بالحديث. ويرد في ذلك مثالان:

المثال الأول: ما نزل من القرآن في كيفية تعامل بعض أفراد المجتمع مع خبر الإفك الذي بني على الظنون الفاسدة: ﴿ وَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُۥ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْآخِرَةِ لَمَسَّكُمْ فِى مَآ أَفَضْتُمْ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴿١٤﴾ إِذْ تَلَقَّوْنَهُۥ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُم مَّا لَيْسَ لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُۥ هَيِّنًا وَهُوَ عِندَ ٱللَّهِ عَظِيمٌ ﴿١٥﴾ وَلَوْلَآ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُم مَّا يَكُونُ لَنَآ أَن نَّتَكَلَّمَ بِهَٰذَا سُبْحَٰنَكَ هَٰذَا بُهْتَٰنٌ عَظِيمٌ ﴿١٦﴾ يَعِظُكُمُ ٱللَّهُ أَن تَعُودُوا۟ لِمِثْلِهِۦٓ أَبَدًا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴿١٧﴾ وَيُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْآيَٰتِ ۚ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿١٨﴾ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْآخِرَةِ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴿١٩﴾ ﴾ [النور: ١٤ -١٩].

فالمتدبر في الآيات يتبين له كيف أصاب أم المؤمنين الأذى عند خوض الخائضين في عرضها بسبب تلقي هذه الظنون الكاذبة ونشرها ولو أنها كانت حبيسة ظن لم يتسع ضررها إلى هذا الحد. ويدل عليه من السياق ما يلي:

- التعبير عن العمل بالظن بقوله (فيما أفضتم) والإفاضة من فاض الماء إذا سال منصبًا [٢٣ ، ص ٣٠٧] والمعنى خضتم، فصور كثرة الحديث عن هذا الظن السيء بالشيء الذي لم تحمله صدورهم حتى فاض على ألسنتهم لأنهم لم يدفعوه بإحسان الظن فخرج على الألسنة.

- التعبير بقوله (تلقونه): قال مجاهد والحسن: تروونه بعضكم عن بعض [٣٥ ، جـ ١٩ ، ص ١٣٢]. والتلقي والتلقف والتلقن متقاربة المعاني إلا أن في التلقي معنى

الاستقبال، وفي التلقف معنى الخطف والتلقن معنى الحذق والمهارة [١ ، جـ ١٨ ، ص ١١٨] . فعبر هنا بالتلقي أي أن الناس استقبلوا خبر الإفك ولم ينكروا على أصحاب هذه المقالة فكان ذلك سببًا في انتشاره ولو أن كل من سمع هذا الخبر فعل كما فعل أبو أيوب فظن خيرًا واستعظم الحديث في الأعراض ولم يتناقل الخبر لما انتشر ولما كبر أذى من وقع عليه الظن.

- التعبير بما يشعر أنه مجرد قول لا يمتد إلى الحقيقة عندما قال (بألسنتكم وتقولون بأفواهكم ما ليس لكم به علم). وفي الآية عتاب للمجتمع على مجرد التلقي من لسان إلى لسان والإفاضة في الحديث وإن لم يكن المخبِر ولا المخبَر مصدقين [٣٩ ، جـ ١١ ، ص ٢٨٢] . قال أبو حيان: وتديرونه فيها من غير علم لأن الشيء المعلوم يكون في القلب ثم يعبر عنه اللسان وهذا الإفك ليس محله إلا الأفواه) [١٦ ، جـ ٦ ، ص ٤٣٧]. قال الرازي: ".. وذلك يدل على أنه لا يجوز الإخبار إلا مع العلم، فأما الذي لا يعلم صدقه فالإخبار عنه كالإخبار عما علم كذبه في الحرمة، ونظيره ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ﴾ [الإسراء: ٣٦][٢٢ ، جـ٢٣ ، ص١١٦] .

- بيان ما ترتب عليه مس العذاب بثلاثة آثام تلقي الإفك - التكلم به - استصغاره (وتحسبونه هينًا)[٢٢ ، جـ ٢٣ ، ص ١١٦] ، وبالتالي ينبغي الحذر من تلك الآثام الثلاثة وهي عند التأمل سبب تلقي الظنون وانتشارها. فإن في المجتمع أفراد شغلهم الشاغل تطيير الأخبار كل مطار يتلقى لسان عن لسان بلا تثبت ولا روية ثم ينشره بفمه ولسانه بلا وعي ولا تعقل فتراه يقذف بالكلام ويطير به هنا وهناك [٢٨ ، ص ٧٧] . فذم الله في هذه الآيات هذه الفئة وأرشدنا إلى الأسلوب الأمثل لمثل هذا الحال كما أسلفنا.

المثال الثاني : قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقُۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوْمَۢا بِجَهَـٰلَةٍ فَتُصْبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَـٰدِمِينَ ۝ ﴾ [الحجرات: ٦] هذه الآية فيها مباحث عديدة نذكر منها ما يخص الموضوع.

اختلف المفسرون في ذكر سبب نزول الآية ذكرها الطبري في تفسيره [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٨٧] والذي يعنينا في هذا المقام ما حوته الآية من معان، ولذلك يقول الحسن: "فوالله لئن كانت نزلت في هؤلاء القوم خاصة إنها لمرسلة إلى يوم القيامة ما نسخها شيء" [١ ، جـ ٢٦ ، ص ١٤٥].

والآية ترشد إلى كيفية التعامل مع الأخبار التي تذكر على عهدة قائلها دون وجود دليل فذكر الوسيلة التي بها كيفية التعامل ثم ثنى بذكر الأثر الناتج عند عدم فعل تلك الوسيلة، فأما الوسيلة فهي في قوله (فتبينوا) والتبين: طلب البيان والتعرف، فالتبين يفيد قوة الإبانة والتوضيح وظهور الأمر واستظهار صدق الخبر من كذبه.

وقراءة (فتبينوا) هي قراءة الجمهور بمعنى فافحصوا واكشفوا. وحجتهم قول النبي صلى الله عليه وسلم "ألا إن التبين من الله والعجلة من الشيطان فتبينوا" [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٨٨]. وقرأ حمزة والكسائي (فتثبتوا) بالثاء أي فتأنوا وتوقفوا حتى تتيقنواصحة الخبر [٢٧ ، ص ٢٠٩] . والفاسق: فسر في الآية وغيرها بالكاذب كما في قول ابن زيد [٣٥ ، جـ ٢٢ ، ص ٢٩١] (١)، والنبأ هو الخبر الغائب عن المخبَر إذا كان له شأن.(٢)

---

(١) والفسق يختلف معناه وما يؤدي إليه باعتبار السياق الوارد فيه فهو في القرآن نوعان، مفرد مطلق، ومقرون بالعصيان، والمفرد نوعان: نوع مخرج من الإسلام، ونوع لا يخرج من الإسلام كآية الحجرات، وللاستزادة ينظر المبحث كاملاً في الضوء المنير لابن القيم [٥١ ، جـ٥ ، ص ٤١٣ – ٤١٤].

(٢) وقال الراغب: النبأ خبر ذو فائدة عظيمة يحصل به علم أو غلبة ظن ولا يقال للخبر في الأصل نبأ حتى يتضمن هذه الأشياء الثلاثة [٢٣ ص ٤٨١].

فمعنى الآية: تبينوا الحق على غير جهة ذلك الفاسق، فخبر الفاسق يكون داعيًا إلى التتبع والتثبت، قال ابن القيم: (ههنا فائدة عظيمة لطيفة وهي أنه سبحانه لم يأمر برد خبر الفاسق وتكذيبه ورد شهادته جملة وإنما أمر بالتبين فإن قامت قرائن وأدلة من خارج تدل على صدقه عمل بدليل الصدق، ولو أخبر به من أخبر)[٥١ ، جـ ٥ ، ص ٤١٤] ، وإنما كان الفاسق معرضًا خبره للريبة والاختلاق لأن الفاسق ضعيف الوازع الديني في نفسه، وضعف الوازع يجرؤه على الاستخفاف بالمحظور وبما يخبر به في شهادة أو خبر يترتب عليه إضرار بالغير أو بالصالح العام، ويقوي جرأته على ذلك دومًا [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ٢٢٩] .

أما عن أثر تلقي الظنون السيئة وتقبلها واعتمادها فهي في قوله تعالى (أن تصيبوا قومًا بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين) حيث أمر بالتبين واستيضاح الصدق وتحريه بالتأني في الحكم والعمل به لئلا يصيبوا من جاء النبأ عنه بجهالة. والإصابة: أكثر ما تطلق على إيصال الضر: أي أن تصيبوا قومًا بفعل من أثر الجهالة أي بفعل من الشدة والإضرار [٣٦ ، جـ ٢٦ ، ص ٢٢٩] ، والجهالة: جهالة حال القوم [١١ ، جـ ٧ ، ص ٤٦١ ؛ ٣١ ، جـ ٨، ص ١١٨] ، قال القرطبي "... وإنما العمل بالجهالة قبول قول من لا يحصل غلبة الظن بقبوله" [٥٠ ، جـ ١٦ ، ص ٣١٣] .

إذًا فالأثر الأول: هو إصابة المخبر عنه - بدون تحرٍ - بالضرر.

وهذا أمر قد تقرر شرعًا من حيث وقوع الظلم على المحكوم عليه، والظلم أمر تعارفت الفطر والعقول والشرائع السماوية على ذمه، ويرد في هذا المقام فعل ابن مسعود لما أتى بالرجل فقيل له: هذا فلان تقطر لحيته خمرًا، فقال عبدالله: إنا قد نهينا عن التجسس ولكن إن يظهر لنا شيء نأخذ به" (أخرجه أبو داود: كتاب الأدب، باب النهي عن التجسس [٢٠ ، جـ ٥ ، ص ٢٠] وابن أبي حاتم [١٢ ، جـ ١٠ ، ص ٣٣٠٥]).

أما الأثر الثاني: فهو الوقوع في الإثم وقد استخرج الرازي من هذا المقطع من الآية فائدتين: الأولى: تقرير التحذير وتأكيده والثانية: مدح المؤمنين، أي لستم ممن إذا فعلوا سيئة لا يلتفتون إليها، بل تصبحون نادمين عليها [٢٢ ، جـ ٢٧ ، ص ١٢١] .

وحاصل الأمر من المثالين السابقين أنه ينبغي على المسلم تجاه ظنون الآخرين أمران:

الأول: إحسان الظن بالآخرين، إذا كان ظاهرهم الصلاح ومن ثم الكف عن تنقيل الخبر وإشاعته، كما في حق أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها.

الثاني: عند ورود خبر له شأن عن قوم تجهل حالهم فينبغي التأني أولاً إذ بالتأني يتمكن المرء من تقليب الأمر وتدويره ومن ثم القيام بخطوات عملية يكون بها استيضاح الأمر صدقًا أو كذبًا، فإن كان كذبًا توقف لئلا يوقع الضرر بالغير ظلمًا فيقع عليه الإثم الذي يندم عليه ويظل يؤرقه. وإن كان صدقًا بحث في الأحوال والقرائن التي صاحبت الفعل حتى يحسن التصرف ولا يندم.

فإذا امتثل كل أفراد المجتمع بذلك كان هذا حدًا للأنفس المريضة التي تبث الشائعات بمن تسيء الظن بهم حقدًا وحسدًا فينتج من ذلك ردع لهم عن التحدث بظنونهم السيئة إذا رأوا كيف أن المجتمع لا يتقبلها، وإذا حبست تلك الظنون في النفس فإنه بالتدريج يحصل الحد منها إلى أن يتعود صاحبها عدم تحقيق تلك الظنون وطردها من خاطره كلما حلت.

وثمة أمر ثالث يتبع هذا الموضوع، وهو ما ينبغي على المسلم من صيانة عرض نفسه عن ظنون الآخرين بعدم إيرادها مورد الشبهات، وإن وجد نفسه لابد في موضع شبهة فإن عليه المبادرة بالتوضيح والبيان لمن رآه لئلا يظن به سوءًا لأن الشيطان يسارع في إلقاء الظنون السيئة في نفوس الآخرين عند رؤية الشبهة وهذا ما نبه إليه الرسول صلى الله

عليه وسلم عند وقوفه مع صفية – أم المؤمنين – وهو معتكف، ففي الحديث: "أن صفية زوج النبي صلى الله عليه وسلم جاءت إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم تزوره في اعتكافه في المسجد في العشر الأواخر من رمضان فتحدثت عنده ساعة ثم قامت تنقلب فقام النبي صلى الله عليه وسلم يقلبها، حتى إذا بلغت باب المسجد عند باب أم سلمة مر رجلان من الأنصار فسلما على رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال لهما النبي صلى الله عليه وسلم: على رسلكما إنما هي صفية بنت حيي فقالا: سبحان الله يا رسول الله وكبر عليهما، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: إن الشيطان يبلغ من ابن آدم مبلغ الدم وإني خشيت أن يقذف في قلوبكما شيئًا" (الحديث أخرجه البخاري بألفاظ متعددة في أبواب كتاب الاعتكاف [١٤، جـ ٤، ص ٢٧٨ - ٢٨٢]).

فمن شفقة الرسول صلى الله عليه وسلم بأمته أنه خشى على هذين الرجلين من الأنصار عندما رأوه يرد صفية إلى منزلها أن يكونا وقعا في ظن السوء به فيهلكا فقال لهم (على رسلكما) أي هنيئكما في المشي فليس هنا شيء تكرهانه (إنما هي صفية بنت حيي) وفي رواية أنهما قالا (وهل نظن بك إلا خيرًا) فقال لهما: (إني خشيت أن يقذف في قلوبكما).

قال ابن حجر: والمحصل من هذه الروايات أن النبي صلى الله عليه وسلم لم ينسبهما إلى أنهما يظنان به سوءًا لما تقرر عنده من صدق إيمانهما ولكن خشي عليهما أن يوسوس لهما الشيطان ذلك لأنهما غير معصومين فقد يفضي بهما ذلك إلى الهلاك فبادر إلى إعلامهما حسمًا للمادة وتعليمًا لمن بعدهما إذا وقع له مثل ذلك... ثم ذكر من فوائد الحديث: وفيه التحرز من التعرض لسوء الظن والاحتفاظ من كيد الشيطان والاعتذار، قال ابن دقيق العيد: وهذا متأكد في حق العلماء ومن يقتدي به، فلا يجوز لهم أن يفعلوا

فعلاً يوجب الظن بهم وإن كان لهم فيه مخلص لأن ذلك سبب إلى إبطال الانتفاع بعلمهم" [١٤ ، جـ ٤ ، ص ٢٨٠] .

ويرد في مقام التحذير من إيراد النفس موضع الشبهات ما جاء عن سعيد بن المسيب : (كتب إلي بعض أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم: وذكر منه "ومن عرض نفسه للتهم فلا يلومن إلا نفسه..." أخرجه البيهقي في الشعب [٩ ، جـ٦ ، ص ٣٢٣].

المبحث السابع:
بعض مجالات الظن غير ما ذكر

للظن الذي أنيطت به الأحكام مجالات حسب الموضوع الذي حصل الظن منه ، وما سبق الحديث عنه في المباحث السابقة يغلب عليه الظن بين الخلائق فيما يترتب عليه الظلم والفرقة بين المسلمين.

لكن هناك مجالات للظن غير ما ذكر تختص بالظن بين الخلق فيما به علاقتهم بربهم ومن ذلك :

الظن بمصائر الناس يوم القيامة ، وهذا أمر مهم في العقيدة ، إذ أن اختلاف أحوال الناس بين كافر ومسلم ، مؤمن ومنافق ، كثير الطاعة وكثير المعاصي ، هي أحوال باعتبار الأعمال في الحياة الدنيا وما يترتب عليها من أحكام ، أما مصائرهم يوم القيامة عند التعيين أي الحكم على شخص بعينه فهي إلى الله ولا يحق لأحد الحكم لآخر بجنة أو نار ، أو غفران ذنوب أو عدمها بل حتى الحكم على النفس منهي عنه إذ هو حكم مبني على الظن والعلم عند الله في ذلك.

فنهينا عن تزكية النفوس كما في قوله تعالى: ﴿ فَلَا تُزَكُّوٓاْ أَنفُسَكُمۡۖ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَنِ ٱتَّقَىٰٓ ﴾ [النجم: ٣٢] وقال في ذم اليهود والنصارى: ﴿ أَلَمۡ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنفُسَهُمۚ بَلِ ٱللَّهُ يُزَكِّي مَن يَشَآءُ وَلَا يُظۡلَمُونَ فَتِيلًا ﴾ [النساء: ٤٩].

فإذا نهى الله عن الحكم على النفس مع أنه صاحبها ويعلم حالها – نسبيًا – فكيف بالحكم على الآخرين الذي يقطع بجهل المتكلم عن حاله لأن القلوب لا يطلع عليها إلا الله، ولذلك كان عقوبة من حكم على الآخر بعدم المغفرة أن أحبط عمله ففي الحديث أن رسول الله صلى الله عليه وسلم حدث أن رجلاً قال: والله لا يغفر الله لفلان وإن الله تعالى قال: من ذا الذي يتألى[1] علي أن لا أغفر لفلان، فإني قد غفرت لفلان وأحبطت عملك أو كما قال" (أخرجه مسلم: كتاب البر والصلة والآداب، باب النهي عن تقنيط الإنسان من رحمة الله) [٥٩ ، جـ ١٦ ، ص ١٧٤].

وفي الحديث أيضًا "إذا قال الرجل لأخيه يا كافر، فقد باء بها أحدهما فإن كان كما قال وإلا رجعت إليه" (أخرجه البخاري: كتاب الأدب، باب من كفر أخاه من غير تأويل).

الخاتمة

تبين من البحث ما يلي:

- أن الظن ليس عملاً منفصلاً عن غيره بل هو عبارة عن عملية معقدة ترجع إلى ثلاثة أمور: الظان، المظنون به، الموقف الذي بني عليه الظن، فحال الظان يختلف من حيث صحة قلبه وسقمه، فصحيح القلب سليم الصدر وبالتالي فهو يحسن الظن

---

(١) قال النووي، ومعنى يتألى: يحلف والإلية: اليمين [٥٩ ، جـ ١٦ ، ص ١٧٤].

بإخوانه طالما أنه يجد له في الخير محملاً، ومريض القلب بأحد العلل كالنفاق والحسد والحقد والغيرة والأنانية لا يحب الخير للآخرين وبالتالي هو سيء الظن بهم.

والمظنون به قد يوجد فيه ما يؤكد الظنون السيئة به وبالتالي لا يلام من ظن به السوء فالله لم يحكم على كل الظن بأنه إثم، وقد لا يوجد به ذلك فينبغي عليه صيانة عرض نفسه وعدم وضعها موضع الشبهات وأن يدرأ عن نفسه عند حدوث ما يشبه ذلك.

والموقف الذي بني عليه الظن هو فتيل الظن فقد يكون بفعل أو قول أو كتابة أو حتى حركة لا يقصد بها صاحبها شيئًا.

وبالتالي فإن الظن عملية فكرية تدور في النفس بفعل تلك العوامل الثلاثة فينتج عنه حسن الظن أو سوؤه فقد يحدث موقف واحد ويتفاوت رد فعله من شخص لآخر بموجب تلك العوامل، وللعلاج لابد من تحليل الظن من كل أبعاده ليصل إلى الموقف السليم، الذي لا يظلم فيه أخاه ولا يوقعه في الإثم، وهذا في عدد من المحاور.

- حسن الظن غير داخل – على الصحيح في آية النهي عن الظن من سورة الحجرات. وفي العموم هو أمر محمود بل هو من صفات المؤمنين ودليل على سلامة الصدر، وهو من حقوق الأخوة.

- سوء الظن هو المنهي عنه وأحواله تختلف:

١ - إن توفر في المظنون به دلائل قوية ظاهرة بما يظن به من السوء فالأصح أن هذا الظن غير منهي عنه. ولكن الاحتياط منه مطلوب.

٢ - إن ضعفت الدلائل بحيث كانت قابلة للتحوير وتغيير محملها من نفس لأخرى فهنا يكون محل النهي عن سوء الظن إذ الأصل براءة العرض فلا يتعرض له إلا بدلائل قوية خصوصًا إذا استحضرنا حقوق الأخوة الإسلامية.

٣ - قد يشتد مرض القلب فيسيء الظن حتى لو لم تتوفر أي دلائل ضعيفة أو قوية فيكون محض افتراء وبهتان وهذا أشد إثمًا من سابقه.

- الظن يمر في النفس بعدة مراحل ابتداء من الخواطر ثم ينتقل إلى تحقيق تلك الخواطر في الذهن وهذا هو الظن المقصود في النهي على الصحيح.

وبالتالي فإن علاج الظن يبدأ من المرحلة الأولى وهي الخواطر فيكون بالاستعاذة من الشيطان الرجيم أولاً إذ أن غالب ذلك يكون من الوسوسة ثم بمحاولة استحضار محاسن المظنون به ووضع نفسه موضعه ليرى هل يحب ذلك أم يكرهه ثم بالاستغفار، وكل هذا قبل أن يصل لتحقيق الظن في النفس.

- خطورة الظن تكمن في أنه عامل من عوامل إيذاء المسلمين - إن ترك للنفس هواها - إذ هي لا تقف عند حد فلا تكتفي بمجرد الظن بل تطلب التأكد والإثبات فيحدث التجسس وتتبع العورات، أو لا يهمها التأكد فتسارع إلى إشاعة الفاحشة ونقل الكلام بالغيبة والنميمة فتحدث الفرقة والبغضاء بين المسلمين.

- على المجتمع التصدي لأصحاب الظنون السيئة فقد يحدث منهم بث الأخبار الكاذبة المبنية على مجرد الظن فينبغي التبين والتثبت قبل الحكم على من وقع عليه الظن، كما ينبغي عدم نقل الأخبار الواردة من هذا القبيل إذ أن تلقيها ونقلها من حب إشاعة الفاحشة بين المؤمنين وهي من صفات المنافقين.

- سوء الظن من صفات المنافقين البارزة وقد تكرر ذكرها في القرآن في سياق الحديث عن المنافقين وهو دليل على مرض القلب.

- حسن الظن من صفات المؤمنين وهو دليل على سلامة الصدر.

المراجـــع

[١] الآلوسي، شهاب الدين محمود، *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. ط٤، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥ – ١٩٨٥ .

[٢] الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، *الزهد*، القاهرة، دار البيان للتراث، ١٤٠٨ – ١٩٨٧.

[٣] ـــ ، المسند، بيروت، دار صادر ، د.ت .

[٤] الألباني ، ناصر الدين، *سلسلة الأحاديث الصحيحة* ، ط٤، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥ .

[٥] ـــ ، *سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة* ، ط٤، بيروت، دمشق: المكتب الإسلامي، ١٣٩٨هـ.

[٦] ـــ ، *صحيح الجامع الصغير*، بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت .

[٧] ـــ ، *ضعيف الجامع الصغير*، بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت .

[٨] البغوي، الحسين بن مسعود، *معالم التنزيل*، تحقيق: خالد العك، مروان سوار، ط٢، بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٧هـ.

[٩] البيهقي، أحمد بن الحسين. *شعب الإيمان*، تحقيق: أبي هاجر محمد السعيد، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

[١٠] الترمذي، محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*، تحقيق: أحمد شاكر. ط٢. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٩٨هـ.

[١١] ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. *زاد المسير في علم التفسير*، ط٤، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ.

[١٢] ابن أبي حاتم، محمد بن عبدالرحمن، *تفسير القرآن العظيم*، تحقيق: أسعد محمد الطيب. مكة: مكتبة نزار الباز، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

[١٣] الحاكم، محمد بن عبدالله. *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٤] ابن حجر. أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. فتح الباري. المكتبة السلفية. د.ت.

[١٥] ـــ . *الكاف الشاف في تخريج أحاديث الكشاف*. مطبوع مع الكشاف. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

[١٦] أبو حيان، محمد بن يوسف. *البحر المحيط*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣ – ١٩٨٣ .

[١٧] الخليل، الخليل بن أحمد الفراهيدي. *العين*. بيروت: مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.

[١٨] الخطابي، حمد بن محمد، *أعلام الحديث في شرح صحيح البخاري*، الطبعة الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، مركز إحياء التراث الإسلامي، ١٤٠٩ – ١٩٨٨.

[١٩] الدامغاني، الحسين بن محمد، *الوجوه والنظائر لألفاظ كتاب الله العزيز*، تحقيق: محمد حسن الزفيتي. القاهرة: لجنة إحياء التراث بوزارة الأوقاف، ١٤٠٦، ١٩٩٥م.

[٢٠] أبو داود، سليمان بن الأشعث، *سنن أبي داود*، بيروت: دار الحديث، ١٣٨٨.

[٢١] الديلمي، *الفردوس بمأثور الخطاب*، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦ – ١٩٨٦م.

[٢٢] الرازي، محمد بن عمر. *التفسير الكبير*. ط٣، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٢٣] الراغب، الحسين بن محمد الأصفهاني. *المفردات في غريب القرآن*، تحقيق: محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٤] الرومي، عدنان سالم، وعلي صالح الهزاع. *نفائس الحلة في التآخي والخلة*. ط٢. مكتبة المنار الإسلامية، ١٤٠٤ – ١٩٨٤م.

[٢٥] الزجاج، إبراهيم بن السري. *معاني القرآن وإعرابه*. بيروت: دار عالم الكتب. ١٤٠٨م.

[٢٦] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق وغوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

[٢٧] ابن زنجلة: أبو زرعة عبدالرحمن. *حجة القراءات*، تحقيق: سعيد الأفغاني. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م.

[٢٨] أبو زيد، بكر بن عبدالله. *تصنيف الناس بين الظن واليقين*. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٤هـ.

[٢٩] السخاوي، محمد بن عبدالرحمن. *المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ.

[٣٠] السعدي، عبدالرحمن بن ناصر، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٦هـ – ١٩٩٦م.

[٣١] أبو السعود، محمد بن محمد. *إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*. بيروت: دار إحياء التراث العربي. د.ت.

[٣٢] سيد قطب. *في ظلال القرآن*. القاهرة، بيروت: دار الشروق، د.ت.

[٣٣] أبو الشيخ، عبدالله بن محمد، *الأمثال في الحديث النبوي*. عبدالعلي عبدالحميد. بومباي: الدار السلفية. ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م.

[٣٤] الطبراني، سليمان بن أحمد. *المعجم الكبير*. تحقيق: حمدي عبدالمجيد السلفي. مكتبة ابن تيمية، ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠م.

[٣٥] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل القرآن*. تحقيق: محمود محمد شاكر. ط٢. مكة: دار التربية والتراث، د.ت.

[٣٦] ابن عاشور، محمد الطاهر. *التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤.

[٣٧] أبو عبيدة، معمر بن المثنى، *مجاز القرآن*. علق عليه: محمد فؤاد شركس. مؤسسة الرسالة، د.ت.

[٣٨] العجلوني، إسماعيل بن محمد. *كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي. مؤسسة التاريخ العربي، د.ت.

[٣٩] ابن عطية: عبدالحق بن غالب. *المحرر الوجيز*، تحقيق: المجلس العلمي بتارودانت، ١٤١١هـ - ١٩٩١ م.

[٤٠] العيني، بدر الدين. *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التراث العربي، د.ت.

[٤١] الغزالي، أبو حامد. *إحياء علوم الدين*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٢ — ١٩٨٢.

[٤٢] الغزالي، محمد. *خلق المسلم*. ط٥. دمشق: دار القلم، ١٤٠٥ — ١٩٨٥.

[٤٣] ابن فارس، أحمد. *مجمل اللغة*. الطبعة الأولى. بيروت: مؤسسة الرسالة. ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤.

[٤٤] الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. القاهرة: مؤسسة الحلبي وشركاه، د.ت.

[٤٥] القاسمي، محمد جمال الدين. *محاسن التأويل*. دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٤٦] القاري، ملا علي. *الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة*. حققه: محمد لطفي الصباغ. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ — ١٩٨٦م.

[٤٧] ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم. *تأويل مشكل القرآن*. تحقيق السيد أحمد صقر. ط٣. المكتبة العلمية. ١٤٠١ — ١٩٨١.

[٤٨] ـــ. *تفسير غريب القرآن*. تحقيق السيد أحمد صقر. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م.

[٤٩] القضاعي، محمد بن سلامة. *مسند الشهاب*. تحقيق: حمدي السلفي. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

[٥٠] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥ — ١٩٨٥.

[٥١] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. *الضوء المنير على التفسير*. جمعه علي الحمد الصالحي. الرياض: مؤسسة النور للطباعة، د.ت.

[٥٢] ابن كثير، اسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. القاهرة: دار الشعب، د.ت.

[٥٣] ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. *سنن ابن ماجه*. تحقيق: وعلق عليه محمد فؤاد عبدالباقي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٥٤] الإمام مالك، بن أنس. *الموطأ*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

[٥٥] الماوردي، علي بن محمد. *النكت والعيون*. علق عليه: السيد عبد المقصود. بيروت: دار الكتب العلمية، مؤسسة الثقافة، د.ت.

[٥٦] المتنبي، *ديوان المتنبي بشرح أبي البقاء العكبري المسمى بالتبيان في شرح الديوان*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٥٧] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٥٨] الميداني، *مجمع الأمثال*. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. بيروت: دار القلم، د.ت.

[٥٩] النووي، يحيى بن شرف. *صحيح مسلم بشرح النواوي*. ط٣. بيروت: دار الفكر. ١٣٩٨هـ.

[٦٠] ابن هاشم، عبد الملك. *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. الرياض. توزيع رئاسة إدارات البحوث العلمية. دار الإفتاء والدعوة والإرشاد. د.ت.

[٦١] الهيثمي، علي بن أبي بكر. *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد*. ط٣. بيروت: دار الكتاب العربي، هـ١٤٠٢ — ١٩٨٢م.

المبحث الثاني:

حكم الوضوء من أكل ما سوى اللحم الخالص من الجزور كالكبد والطحال والسنام وغيرها

اختلف القائلون بوجوب الوضوء من أكل لحم الجزور، في نقض الوضوء بأكل ما سوى اللحم الخالص منه ، ككبد الجزور، وطحاله، وكرشه ، ومصرانه ، وسنامه ، ودهنه، ومرقه [(١٠٦)] ، وشحمه، ومخه ، وعصبه ، وجلده، وأخفافه ، وغظاريفه ، وعظمه ـ وذلك على قولين:

القول الأول

أن هذه الأجزاء المذكورة من غير اللحم الخالص لا ينتقض بها الوضوء .

وهو قول كافة أهل العلم[(١٠٧)] ، عدا الإمام أحمد حيث وردت عنه روايتان وقيل وجهان : إحداهما أو أحدهما : أنها لا تنقض الوضوء ، قال في الإنصاف: « وهو المذهب، وعليه أكثر الأصحاب »[(١٠٨)].

---

(١٠٦) ذكرنا المرق هنا مع الأجزاء المأكولة ولم نُلحقه مع المشروب وهو اللبن ، وذلك لأنه عبارة عن ماء قد لحقه طعم وأجزاء مائعة من اللحم ، فهو إلى اللحم أقرب منه إلى اللبن .

(١٠٧) حيث يقولون بعدم نقض الوضوء من لحوم الإبل عموماً كما تقدم في المبحث الأول ، انظر المراجع المذكورة في هامش القول الأول في المبحث الأول . وفيما يتعلق بهذه الأجزاء من غير اللحم الخالص بخصوصها انظر *المجموع* للنووي ٦٠/٢ ، *المحلى* لابن حزم ٢٢٥/١ ، وقال فيه : «إن كان اللحم يطلق عند العرب على هذه الأجزاء أو على بعض منها نقض أكلُها الوضوءَ، وإلاّ لم ينقض » .

(١٠٨) الإنصاف ٦٠/٢ ، وانظر : *الشرح الكبير* ٦٠/٢ ، المبدع ١٧٠/١ ، *الفروع* لابن مفلح ١٨٣/١ ، *تصحيح الفروع* ١٨٤/١ ، *شرح منتهى الإرادات* ٦٩/١.

دليل القول الأول

أنه لم يثبت دليل من الشرع على نقض الوضوء بأكل هذه الأشياء، والنص الوارد في الوضوء من لحم الجزور، لا يتناول هذه الأجزاء لأنه في اللحم خاصة، والأصل في الأشياء الطهارة وعدم نقض الوضوء بها، إلا إذا ثبت ما يدل على خلاف ذلك، فوجبت الصيرورة إلى الأصل[١٠٩].

القول الثاني

أن الأجزاء المذكورة من غير اللحم الخالص ينتقض بها الوضوء.

قال به أحمد في إحدى الروايتين أو الوجهين.[١١٠].

دليل القول الثاني

أن هذه الأشياء من جملة الجزور، واللحم يُعَبَّر به عن جملة الحيوان، كلحم الخنزير، فإنه يتناول جملتَه، فكذلك هنا[١١١].

الترجيح

يبدو أن الراجح ـ والله أعلم - هو التفريق بين هذه الأجزاء في الحكم، بأن يكون للكبد والطحال والجلد والعظم والكرش والمصران والمخ والعصب والجلد ونحوها حكم، والبقية لها حكم آخر، على النحو التالي:

---

(١٠٩) انظر: *المجموع* للنووي ٢/٦٠، *الشرح الكبير* ٢/٥٩، شرح *منتهى الإرادات* ١/٦٩، *كشاف القناع* ١/١٣٠، مطالب أولي النهى١/١٤٨.

(١١٠) انظر: *الشرح الكبير* ٢/٦٠، *الفروع* لابن مفلح ١/١٨٣، *المبدع* لابن مفلح ١/١٧٠، *الإنصاف* ٢/٦١، *المجموع* للنووي ٢/٦٠.

(١١١) انظر: *الشرح الكبير* ٢/٦٠.

١ - أنه ينتقض الوضوء بأكل الكبد والطحال والجلد والعظم والكرش والمصران والمخ والعصب والجلد والغظاريف والأخفاف ونحوها، وذلك لأن اللحم في الجملة يتناول غالب هذه الأجزاء، وما لا يتناوله اسم اللحم منها فهو مأكول ومن جملة الحيوان، فالتفريق بين اللحم وبين هذه الأجزاء تفريق بين المتماثلين، فلا يبدو أن هناك فرقاً بين هذه الأجزاء وبين اللحم ،لأنها مأكولة وهي من جملة الحيوان ، والشارع الحكيم لا يفرق بين المتماثلين، كما لا يساوي بين المختلفين.

ومن جهة أخرى فإن الناس ربما أكلوا هذه الأجزاء ـ كالكبد مثلاً ـ كأكلهم اللحم أو أكثر، فلا يعقل أن ينتقض الوضوء بأكل لحم الإبل ولا ينتقض بأكل كبده وغيرها من الأجزاء.

٢ - أما المرق فإنه ينبغي أن يُستثنى ، بحيث نقول بأنه لا ينتقض به الوضوء ، وذلك لأنه لا يشمله اسم اللحم ، فالنقض إنما ورد في اللحم المأكول ، والمرق يُشرب ولا يؤكل ، إضافة إلى أن المادة المتحللة في المرق من اللحم ليس له جرم محسوس ، وإنما هي مائعة في الماء .

٣ - أما السنام والشحم والدهن — أعني الناتج من الشحم — فإنني أتوقف فيها وإن كنت إلى النقض أَمْيَلَ ، فهي قطعاً لا يطلق عليها اسم اللحم ، لكنها مأكولة ومن جملة الجزور !!! . والله سبحانه وتعالى أعلم وأحكم .

المبحث الثالث:

الحكمة في نقض الوضوء بأكل لحم الجزور

الحنابلة الذين ذهبوا إلى القول بنقض الوضوء من أكل لحوم الإبل اختلفوا في هذا الحكم هل هو معلل ومعقول المعنى ؟ أو أنه غير معلل ولا معقول المعنى ؟ وإنما هو تعبدي ،ولهم في ذلك قولان :

القول الأول

أن نقض الوضوء بأكل لحوم الإبل غير معلل ولا معقول المعنى ، وإنما هو تعبدي ، فلا يقاس عليه غيره .

قال بذلك أكثر الحنابلة [١١٢] . قال في الإنصاف [١١٣] : (قلت : الصحيح من المذهب ، أن الوضوء من لحم الإبل تعبدي ، وعليه الأصحاب) . وقال الزركشي : (وهو المشهور). [١١٤]

دليل القول الأول

يبدو أن هؤلاء قد استدلوا بأن الأمر بالوضوء من لحوم الإبل جاءت به الأحاديث النبوية من غير إشارة إلى سبب الأمر وعلته وحكمته ، كما لم يرد الأمر بالوضوء من لحوم ما هو في النظر أولى من لحوم الإبل ، وهي لحوم السباع والأطعمة المحرمة إذا أُكلت للضرورة ، مما يدل على أن ذلك خاص بالإبل ولا يتعداها إلى غيرها .

القول الثاني

أن نقض الوضوء بأكل لحوم الإبل معلل ومعقول المعنى ، فالشرع إنما حرمه لسبب بيِّن وحكمة ظاهرة . وذلك أن في الإبل قوة شيطانية ، فبالأكل منها تنتقل هذه القوة الشيطانية إلى الآكل ، ولا يزول هذا الأثر إلا بالوضوء .

وقد قال بذلك بعض الحنابلة [١١٥] .

---

(١١٢) انظر: *المغني* ١/٢٥٤ ، *الشرح الكبير* ٢/٥٩ ، الفروع لابن مفلح ١/١٨٤ ، *المبدع* لابن مفلح ١/١٧٠ ، *الإنصاف* ٢/٦١ ، *مجموع فتاوى ابن تيمية* ٢٠/٢٥٢ .

(١١٣) *الإنصاف* ٢/٦٢.

(١١٤) انظر : شرح *الزركشي* ١/٢٦٢.

دليل القول الثاني

الذين يرون أن نقض الوضوء من لحوم الإبل معقول المعنى استدلوا على ذلك بقولهم :

إن الشارع الحكيم فرَّق بين لحم الغنم ولحم الجزور، فأوجب الوضوء من الثاني ولم يوجبه من الأول ، وهذا التفريق له حكمته وسببه ، إذ أن بينهما فرقاً في الطبائع والخلقة، فرُوي عن النبي ﷺ في الإبل: "أَنَّهَا جِنٌّ خُلِقَتْ مِنْ جِنّ"، [١١٦] وورد فيها كذلك حديث : "عَلَى ذِرْوَةِ كُلِّ بَعِيرٍ شَيْطَانٌ". [١١٧]

وعليه فالإبل فيها قوة شيطانية ليست في غيرها، وأما الغنم فلم تكن فيها هذه الطبيعة، بل كانت من طبيعتها الهدوء والسكينة.

ومن هنا كان لهذا الاختلاف في الخِلْقة في كلٍّ من الإبل والغنم تأثيره على أصحابها، كما في حديث: "الْفَخْرُ وَالْخُيَلاءُ فِي الْفَدَّادِينَ [١١٨] أَهْلِ الْوَبَرِ وَالسَّكِينَةُ فِي أَهْلِ الْغَنَمِ". [١١٩]

---

(١١٥) انظر: *الشرح الكبير* ٢/ ٥٩ ، *الفروع* لابن مفلح ١/ ١٨٤، المبدع لابن مفلح ١/ ١٦٩ ، شرح *الزركشي* ١/ ٢٦٢ ، *الإنصاف* ٢/ ٦٢ ، *مجموع فتاوى ابن تيمية* ٢٠/ ٢٥٢ ، *القواعد النورانية الفقهية* لابن تيمية ص ٢٨ ، إعلام الموقعين ٢/ ١٥.

(١١٦) جزء من حديث أخرجه البيهقي في *السنن الكبرى* ٢/ ٤٤٩ باب ذكر المعنى في كراهية الصلاة في أحد هذين الموضعين دون الآخر. وقد ضعفه الألباني في *الضعيفة* (٤٠٨).

(١١٧) أخرجه أحمد في مسنده ح(١٥٦٠٩)، والدارمي ٢/ ٣٧١ ح(٢٦٦٧) كتاب الاستئذان ، باب ما جاء أن على رأس كل بعير شيطاناً . قال الهيثمي في المجمع ١٠/ ١٣١ ـ وقد ذكره بلفظ آخر ـ :(رواه أحمد والطبراني في الكبير والأوسط ورجالهما رجال الصحيح غير محمد بن حمزة وهو ثقة) ، وصححه الألباني في *الصحيحة* رقم (٤٠٣١).

(١١٨) الفدَّادون بالتشديد جمع فداد ، وهم المكثرون من الإبل ، وقيل : هم الذين تعلو أصواتهم في حروبهم ومواشيهم ، وقيل غير ذلك . انظر *النهاية في غريب الحديث والأثر* ٣/ ٤١٩ .

فإذا كانت في الإبل قوة شيطانية، فبالأكل منها تنتقل هذه القوة الشيطانية إلى الآكل، ولا يزول هذا الأثر إلا بالوضوء، إذ الشيطان خلق من نار، وكل ما كان منه، كان فيه أثر النار، والنار تُطفأ بالماء، كما في قول النبي ﷺ: "إِنَّ الْغَضَبَ مِنْ الشَّيْطَانِ، وَإِنَّ الشَّيْطَانَ خُلِقَ مِنْ النَّارِ، وَإِنَّمَا تُطْفَأُ النَّارُ بِالْمَاءِ، فَإِذَا غَضِبَ أَحَدُكُمْ فَلْيَتَوَضَّأْ"(١٢٠). فإذا توضأ العبد من لحوم الإبل كان في ذلك من إطفاء القوة الشيطانية ما يزيل المفسدة، بخلاف من لم يتوضأ منها؛ فإن الفساد حاصل معه.(١٢١)

الترجيح

لعل القول الراجح ـ والله أعلم ـ هو القول الأول، وهو أن حكم الوضوء من لحوم الإبل تعبدي وغير معلل، وذلك لعدم ورود الدليل الخاص في ذلك، وما ورد من السنة من وجود الشيطنة في الإبل، فإن هذا لم يرد منصوصاً عليه في الأدلة المستدل بها على وجوب الوضوء من لحوم الإبل وهما حديثا جابر والبراء ـ مع أنه ورد في حديث البراء ذكرٌ للتعليل، لكنه في الجزء الثاني منه وهو الخاص بالنهي عن الصلاة في معاطنها لا في وجوب الوضوء من لحومها ـ وإنما ورد وجود الشيطنة بصفة عامة في أحاديث مستقلة

---

(١١٩) أخرجه البخاري في صحيحه (*فتح الباري* ٥٢٦/٦) ح(٣٤٩٩) كتاب المناقب، باب قول الله تعالى: ﴿إنا خلقناكم﴾، ومسلم في صحيحه ٧٢/١ ح(٥٢/٨٧) كتاب الإيمان، باب تفاضل أهل الإيمان فيه، ورجحان أهل اليمن.

(١٢٠) أخرجه أبو داود في سننه ٢٤٩/٤ ح(٤٧٨٤) كتاب الأدب، باب ما يقال عند الغضب، وأحمد في مسنده ٢٢٦/٤. ضعيف، ضعفه الألباني في *ضعيف سنن أبي داود* برقم (٣٧٨٤/١٠٢٥)، وفي *الضعيفة* رقم (٥٨٢).

(١٢١) إعلام الموقعين (باختصار) ١٥/٢، وانظر: شرح الزركشي ٢٥٩١/١، المبدع لابن مفلح ١٦٩/١، *الإنصاف* ٦٢/٢، *مجموع فتاوى ابن تيمية* ٢٥٢/٢٠، *القواعد النورانية الفقهية لابن تيمية* ص ٢٨.

لم تتكلم عن حكم الوضوء بأكل لحمها . ثم على فرض أن وجود الشيطنة في الإبل من دواعي الوضوء بأكل لحومها فإن ذلك لا يعني أنها هي العلة الوحيدة التي يدور معها الحكم وجوداً وعدماً ، وعليه فالحكم تعبدي وغير معلل ،فيكون قاصراً على لحوم الإبل. ولا يتعداها إلى غيرها. والله تبارك وتعالى أعلم .

المبحث الرابع:
حكم الوضوء من شرب لبن الإبل

القائلون بوجوب الوضوء من أكل لحم الإبل اختلفوا في نقض الوضوء من شرب لبنها على قولين :

القول الأول

أن شرب لبن الإبل لا ينقض الوضوء.

وهو قول عامة أهل العلم من الصحابة ، والتابعين ، وأئمة المذاهب ، وأحمد في رواية ، قال في الإنصاف[١٢٢] : " وهي المذهب ، وعليه أكثر الأصحاب ."

دليل القول الأول

قالوا : إن الأصل هو الطهارة ،وعدم النقض ، ولم يثبت أن شرب لبن الإبل ناقض ، فبقي على أصل الطهارة [١٢٣] ، والأخبار الصحيحة إنما وردت في اللحم ، والحكم فيه غير معقول المعنى ، فاقتُصر فيه على مورد النص[١٢٤] .

---

(١٢٢) *الإنصاف* ٢/ ٥٨ ، وانظر : *المجموع شرح المهذب* للنووي ٢/ ٦٠ ،*المغني* ١/ ٢٥٤ ، *الفروع* لابن مفلح ١/ ١٨٣ ، *المبدع* ١/ ١٦٩ ، *تصحيح الفروع* ١/ ١٨٤ ، *شرح منتهى الإرادات* ١/ ٦٩.

تنبيه : ذكر صاحب *بذل المجهود* أن القول بعدم الوضوء من ألبان الإبل هو قول جميع الأمة ، وهذا قول غير دقيق ، لخلاف أحمد في رواية ، كما ذكرنا في القول الثاني. انظر : *تحفة الأحوذي* ١/ ٢٢٣.

(١٢٣) انظر : *المجموع شرح المهذب* للنووي ٢/ ٦٠ .

(١٢٤) انظر : *الشرح الكبير* ٢/ ٥٩ ، *شرح منتهى الإرادات* ١/ ٦٩.

القول الثاني

أن شرب لبن الإبل ينقض الوضوء . قال به الإمام أحمد في رواية[(١٢٥)] .

دليل القول الثاني

استدلوا بما روي عن أسيد بن حُضَير، وعبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن النبي ﷺ قال : "لا تَتَوَضَّئُوا مِنْ أَلْبَانِ الغَنَمِ، وتَوَضّئوا مِن أَلْبانِ الإِبِلِ."[(١٢٦)]

وجه الاستدلال: الحديث صريح في أن ألبان الإبل تنقض الوضوء.

مناقشة الأدلة

مناقشة دليل القول الثاني

وهو حديث أسيد بن حضير وابن عمر. نوقش الحديثان :

بأن حديث أسيد بن حضير حديث ضعيف ، فلا حجة فيه ؛ إذ أن في طريقه الحجاج بن أرطاة، قال أحمد والدار قطني : لا يحتج به.[(١٢٧)]

وأن حديث عبد الله بن عمر قد أخرجه ابن ماجه من رواية عطاء بن السائب ، وقد اختلط في آخر عمره ، قال أحمد : من سمع منه قديماً فهو صحيح ، ومن سمع منه

---

(١٢٥) انظر : *المغني* ١/ ٢٥٤ ، *الفروع* لابن مفلح ١/ ١٨٣ ، *المبدع* ١/ ١٦٩ ، *الإنصاف* ٢/ ٥٨ ، *المجموع شرح المهذب* للنووي ٢/ ٦٠.

(١٢٦) أخرجه ابن ماجه في سننه ١/ ١٦٦ ، كتاب الطهارة ، باب ما جاء في الوضوء من لحوم الإبل ، وأحمد في مسنده ٤/ ٣٥٢.

ضعيف ، ضعفه الألباني في ضعيف سنن *ابن ماجه* برقم (١٠٩/ ٤٩٦).

(١٢٧) انظر : *المجموع* شرح *المهذب* للنووي ٢/ ٦٠ ، *الشرح الكبير* ٢/ ٥٩ ، *كشاف القناع* ١/ ١٣٠.

حديثاً لم يكن بشيء. وأيضاً في سنده بقية، وهو مدلّس، وقد رواه عن خالد بن يزيد بالعنعنة.(١٢٨)

الترجيـــــح

أرى أن الراجح ـ والله أعلم ـ هو القول الأول، وهو عدم نقض الوضوء بشرب لبن الإبل، وذلك لورود الحديث في اللحم، وعدم ثبوت حديث صحيح في اللبن، ولأن الأصل في الأشياء الطهارة، والأصل في نواقض الوضوء العدم. إضافة إلى أن نقض الوضوء بلحم الإبل تعبدي وليس معللاً على الراجح، كما مرَّ في المبحث الثالث.

المبحث الخامس:
حكم الوضوء من أكل الأطعمة المحرمة

الأطعمة المحرمة كالطعام النجس والضار وكلحوم الحيوانات المحرمة مثل السباع من البهائم والطير قد تؤكل في الحالة التي يضطر الإنسان إلى أكلها.

والحكم في نقض الوضوء بأكل هذه الأطعمة المحرمة إنما يترتب على كون الحكم في نقض الوضوء من أكل لحم الجزور معقول المعنى، أو تعبدياً لا يعقل معناه.(١٢٩)

وقد سبق في المبحث الثالث بيان أن الفقهاء قد اختلفوا في كون الحكم تعبدياً أو معقول المعنى.

وبناء على ذلك الخلاف فقد أصبح الخلاف في مسألة الوضوء من أكل الأطعمة المحرمة على قولين:

---

(١٢٨) انظر: *المجموع شرح المهذب* للنووي ٢/٦٠، *الشرح الكبير* ٢/٥٩، *كشاف القناع* ١/١٣٠، *تحفة الأحوذي* ١/٢٢٣.

(١٢٩) انظر: *مجموع فتاوى ابن تيمية* ٢٠/٥٢٥، *الفروع لابن مفلح* ١/١٨٤.

القول الأول

أن أكل الأطعمة المحرمة لا ينقض الوضوء.

وهو قول عامة أهل العلم تخريجاً على قولهم في عدم النقض بأكل لحم الجزور على نحو ما مر في المباحث السابقة ، وهو قول الخلفاء الراشدين ، قال في الشرح الكبير:[(١٣٠)] « ولا نعلم اليوم فيه خلافاً »، وهي الرواية المشهورة عن الإمام أحمد، قال في الإنصاف: (وهو صحيح وهو المذهب، وعليه الأصحاب) .[(١٣١)]

دليل القول الأول

أنه لم يثبت في أكل الأطعمة المحرمة دليل شرعي، وأما الوضوء من أكل لحوم الإبل، فالحكم فيه تعبدي غير معقول المعنى، وبناء على ذلك فلا يصح القياس عليها.[(١٣٢)]

القول الثاني

أن أكل الأطعمة المحرمة واللحوم الخبيثة ـ كلحوم السباع ـ ينقض الوضوء .

وهو رواية عن الإمام أحمد.[(١٣٣)] وهناك رواية عن الإمام أحمد بنقض الوضوء بأكل لحم الخنزير فقط وتُخَرَّج بقية النجاسات عليه، كما أن هناك رواية عن الإمام أحمد بنقض الوضوء بأكل اللحوم الخبيثة دون غيرها من الأطعمة المحرمة.[(١٣٤)]

---

(١٣٠) انظر : *الشرح الكبير* ٢/ ٦٠.

(١٣١) *الإنصاف* ٢/ ٦٢ ، وانظر: *الشرح الكبير* ٢/ ٦٠ ، *مجموع الفتاوى* ٢٠/ ٥٢٥ ، *الفروع لابن مفلح* ١/ ١٨٤ ، *شرح منتهى الإرادات* ١/ ٦٩.

(١٣٢) انظر: *مجموع الفتاوى* ٢٠/ ٥٢٥ ، *الشرح الكبير* ٢/ ٦٠ ، *الإنصاف* ٢/ ٦٢.

(١٣٣) انظر: *مجموع الفتاوى* ٢٠/ ٥٢٥ ، الفروع لابن مفلح ١/ ١٨٣ -١٨٤ ، المبدع ١/ ١٧٠ ، الإنصاف ٢/ ٦٢.

(١٣٤) انظر: *الفروع لابن مفلح* ١/ ١٨٣ -١٨٤ ، *الإنصاف* للمرداوي ٢/ ٦٢ *مجموع الفتاوى* ٢٠/ ٥٢٥ .

دليل القول الثاني

أن الحكم في الوضوء من أكل لحم الجزور معقول المعنى، وهو وجود الشيطنة في الإبل، لقوله ﷺ: "عَلَى ذِرْوَةِ كُلِّ بَعِيرٍ شَيْطَانٌ،"(١٣٥) فإذا أكل منها أورث ذلك قوة شيطانية فيه، فشُرِع وضوؤه منها لتذهب سَوْرة الشيطان.

ووجود هذا المعنى في الأطعمة المحرمة كلحوم السباع أبلغ من وجوده في لحوم الإبل، فالوضوء منها أولى.(١٣٦) قال شيخ الإسلام ابن تيمية (وأما اللحم الخبيث المباح كلحم السباع فينبني الخلاف فيه على أن النقض بلحم الإبل تعبدي ، فلا يتعدى إلى غيره ، أو معقول المعنى، فيُعطى حكمه، بل هو أبلغ .) (١٣٧) .وقال ابن تيمية أيضاً : (... أن الحكم مما عُقِل معناه فيُعَدَّى ، أو ليس كذلك ؟ والخبائث التي أبيحت للضرورة كلحوم السباع أبلغ في الشيطنة من لحوم الإبل ، فالوضوء منها أولى .) (١٣٨)

الترجيح

القول الراجح ـ والله أعلم ـ هو القول الأول ، وهو عدم نقض الوضوء بأكل الأطعمة المحرمة سواءً كانت لحوماً أو غير لحوم، وذلك لعدم ورود الدليل الخاص في ذلك، ولأن الأمر بالوضوء من أكل لحم الجزور مختَلَف فيه : هل هو تعبدي أو معقول المعنى ، فإن كان تعبدياً ـ وهو الراجح كما تقدم ـ فالأمر ظاهر في عدم انتقال الحكم إلى الأطعمة المحرمة ، وإن كان معقول المعنى من وجود الشيطنة ، فإن هذا لا يعني أن وجود

---

(١٣٥) أخرجه أحمد في مسنده ح(١٥٦٠٩)، والدارمي في سننه ٢/ ٣٧١ ح(٢٦٦٧) كتاب الاستئذان، باب ما جاء أن على رأس كل بعير شيطاناً ، وقد سبق تخريج الحديث والحكم عليه في المبحث الثالث .

(١٣٦) انظر: *مجموع فتاوى ابن تيمية* ٢٠/ ٥٢٥، *الفروع* لابن مفلح ١/ ١٨٤.

(١٣٧) انظر: *الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ص ٣٨ .

(١٣٨) انظر: *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ٢٠/ ٥٢٥ .

الشيطنة في الإبل هي العلة التي يدور معها الحكم وجوداً وعدماً، وعليه فالحكم قاصر على لحوم الجزور، ولا يتعداها إلى غيرها . والله تبارك وتعالى أعلم .

الخاتـــمـــة

حمداً لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وصلاة وسلاماً دائمين علفى من ختمت به الرسالات وبعد:

فمن خلال البحث والتمحيص والتدقيق في أقوال الفقهاء في حكم نقض الوضوء بأكل لحوم الإبل، والأدلة التي استدلوا بها خرجت بالنتائج التالية:

١ – أن اللحم الخالص من الجزور ينقض الوضوء.

٢ – أن ما سوى اللحم الخالص من الجزور كالكبد والطحال والجلد وغيرها ينقض الوضوء.

٣ – أن مرق لحم الجزور لا ينقض الضوء.

٤ – أن الحكمة من نقض الوضوء بأكل لحم الجزور يحتمل أنها معللة وهي ما فيها من القوة الشيطانية وغلظة الطبع، بخلاف الغنم وغيرها من المواشي. ويحتمل أنها غير معللة بل هي تعبدية. ولكن المرجح أنها تعبدية.

٥ – أن لبن الجزور لا ينقض الوضوء.

٦ – أن اللحوم الخبيثة – كلحوم السباع – لا تنقض الوضوء.

والله تبارك وتعالى أعلم.

المراجـــــع

[١] الآمدي، سيف الدين علي. *الإحكام في أصول الأحكام*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٠هـ.

[٢] البعلي، علاء الدين. *الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. الرياض: المؤسسة السعدية، ١٩٧٩م.

[٣] الشوكاني، محمد بن علي. *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*، بيروت: دار الفكر.

[٤] أبو يحيى، زكريا الأنصاري. *أسنى المطالب شرح روضة الطالب*. المكتبة الإسلامية.

[٥] البغدادي، عبدالوهاب بن علي. *الإشراف على مسائل الخلاف*. مطبعة الإدارة.

[٦] ابن القيم، شمس الدين محمد. *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٤٠٠هـ.

[٧] الكلوذاني، أبو الخطاب محفوظ بن أحمد. *الانتصار في المسائل الكبار*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٣هـ.

[٨] المرداوي، علي بن سليمان. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي؛ وعبدالفتاح محمد الحلو. القاهرة: دار هجر، ١٤١٤هـ.

[٩] الكاساني، مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*، ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٢هـ.

[١٠] القرطبي، محمد بن أحمد بن رشود. *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٨٦هـ.

[١١] المواق، محمد بن يوسف، *التاج والإكليل لمختصر خليل بهامش مواهب الجليل*. ط ٢ . ١٣٩٨هـ.

[١٢] المباركفوري، محمد بن عبدالرحمن. *تحفة الأحوذي شرح سنن الترمذي*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[١٣] الهيثمي، أحمد بن حجر. *تحفة المحتاج بشرح المنهاج*. ومعها حاشيتي الشرواني وابن القاسم العبادي. بيروت: دار صادر.

[١٤] الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن بن علي. *التحقيق في أحاديث الخلاف*. تحقيق: مسعد عبدالحميد السعدني. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

[١٥] العسقلاني، أحمد بن حجر. *تقريب التهذيب*. تحقيق: صغير أحمد. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٦هـ.

[١٦] ــــــــ. *التلخيص الحبير*. تحقيق: شعبان محمد إسماعيل. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٩هـ.

[١٧] الألباني، محمد. *تمام المنة في التعليق على فقه السنة*. ط ٣. الرياض: دار الراية، ١٤٠٩هـ.

[١٨] عبدالبر، محمد. *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*. ط ٢. المغرب: مطبعة فضالة، ١٤٠٢هـ.

[١٩] ابن أبي حاتم، عبدالرحمن. *الجرح والتعديل*. الهند: مجلس دائرة المعارف العثمانية، ١٣٧٣ هـ.

[٢٠] السبكي، عبدالوهاب. *جمع الجوامع*، ومعه شرح الجلال المحلى وحاشية البناني على الشرح. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ.

[٢١] الأزهري، أحمد بن قاسم العبادي. *حاشية ابن قاسم على شرح البهجة الوردية*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

[٢٢] البجيرمي، سليمان بن محمد. *حاشية البجيرمي على الخطيب*. بيروت: دار الفكر.

[٢٣] الشبراملسي، علي. *حاشية الشبراملسي على نهاية المحتاج*. بيروت: دار الفكر.

[٢٤] العبادي، أحمد بن قاسم. *حاشية ابن قاسم العبادي على تحفة المحتاج بشرح المنهاج*. بيروت: دار صادر.

[٢٥] الماوردي، علي بن حبيب. *الحاوي الكبير*. بيروت: دار الكتب، ١٤١٤هـ.

[٢٦] الأنصاري، عمر بن علي، وحمدي عبدالمجيد السلفي. *خلاصة البدر المنير*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ.

[٢٧] الحصكفي، محمد علاء الدين. *الدار المختار في شرح تنوير الأبصار*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٢٨] ابن عابدين، محمد أمين بن عمر. *رد المختار على الدر المختار*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٢٩] النووي، يحيى بن شرف. *روضة الطالبين*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

[٣٠] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد. *روضة الناظر وجنة المناظر*. تحقيق: عبدالكريم النملة.٦ط. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٩هـ.

[٣١] الصنعاني، محمد بن إسماعيل. *سبل السلام*. دار الحديث.

[٣٢] الألباني، محمد ناصر الدين. *سلسة الأحاديث الصحيحة*. المكتب الإسلامي.

[٣٣] ــــــ، سلسة الأحاديث الضعيفة. المكتب الإسلامي.

[٣٤] ابن ماجة، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجة*. دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ.

[٣٥] السجستاني، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. تحقيق: عزت الدعاس. حمص: دار الحديث.

[٣٦] البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى للبيهقي*. تحقيق: محمد عبدالقادر عطا. مكة: مكتبة دار الباز، ١٤١٤هـ.

[٣٧] الترمذي، محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*. تحقيق: أحمد محمد شاكر، بيروت: دار عمران.

[٣٨] الدارقطني، علي بن عمر. *سنن الدارقطني*. تحقيق: السيد عبدالله هاشم اليماني. بيروت: دار المعرفة، ١٣٨٦هـ

[٣٩] الدارمي، عبدالله بن عدالرحمن. *سنن الدارمي*. تحقيق: فواز أحمد زمرلي وخالد السبع العلمي. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

[٤٠] النسائي ، أحمد بن شعيب. *سنن النسائي*. تحقيق : عبدالفتاح أبوغدة. حلب : مكتب المطبوعات الإسلامية ، ١٤١٠هـ.

[٤١] الخرشي ، محمد بن عبدالله. *شرح الخرشي على مختصر خليل*. بيروت : دار الفكر.

[٤٢] ابن تيمية ، شيخ الإسلام أحمد بن عبدالحليم. *شرح العمدة في الفقه*. الرياض : مكتبة العبيكان ، ١٤١٣هـ.

[٤٣] الدردير ، أحمد. *الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. بيروت : دار إحياء الكتب العربية.

[٤٤] ابن قدمة ، عبدالرحمن بن أحمد. *الشرح الكبير*. تحقيق : عبدالله بن عبدالمحسن التركي وعبدالفاتح محمد الحلو. القاهرة : دار هجرة ، ١٤١٤هـ.

[٤٥] الطحاوي ، أحمد بن محمد. *شرح معاني الآثار*. تحقيق : محمد زهير النجار. بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٣٩٩هـ.

[٤٦] البهوتي ، منصور. *شرح منتهى الإرادات*. بيروت : دار الفكر.

[٤٧] النووي ، أبو زكريا يحيى بن شرف. *شرح النووي على صحيح مسلم* . ط٢. بيروت : دار إحياء التراث العربي ، ١٣٩٣هـ.

[٤٨] ابن خزيمة ، أبو بكر محمد بن إسحاق. *صحيح ابن خزيمة*. تحقيق : محمد الأعظمي. بيروت : المكتب الإسلامي.

[٤٩] البخاري ، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. تحقيق : مصطفى ديب البغا. بيروت : دار ابن كثير ، ١٤٠٧هـ.

[٥٠] الألباني ، ناصر الدين. *صحيح سنن ابن ماجه* . بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤٠٨هـ.

[٥١] ـــــــ. *صحيح سنن أبي داود*. بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤٠٨هـ.

[٥٢] ـــــــ. *صحيح سنن الترمذي*. بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤٠٨هـ.

[٥٣] النيسابوري ، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. ط٢. تحقيق : محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت : دار الفكر ، ١٣٩٨هـ.

[٥٤] الألباني ، ناصر الدين. *ضعيف سنن ابن ماجه* . بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤٠٨هـ.

[٥٥] ـــــــ. ضعيف سنن ابي داود. بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤٠٨هـ.

[٥٦] ـــــــ. ضعيف سنن الترمذي. بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤٠٨هـ.

[٥٧] آبادي ، محمد شمس الحق العظيم. *عون المعبود شرح سنن أبي داود*. ط٢. بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤١٥هـ.

[٥٨] الأنصاري ، زكريا بن محمد. *الغرر البهية شرح البهجة الوردية*. المطبوعة الميمنية.

[٥٩] العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. تحقيق : عبدالعزيز بن باز ومحمد فؤاد عبدالباقي. بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤١٠هـ.

[٦٠] المقدسي، محمد بن مفلح. *الفروع*. عالم الكتب.

[٦١] الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ.

[٦٢] ابن تيمية، شيخ الإسلام أحمد. *القواعد النورانية الفقهية*. بيروت: دار الندوة الجديدة.

[٦٣] ابن جزي، محمد بن أحمد. *القوانين الفقهية*. بيروت: دار الفكر.

[٦٤] الجرجاني، عبدالله بن عدي. *الكامل في ضعفاء الرجال*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ.

[٦٥] الشيباني، محمد بن الحسن. *كتاب الأصل (المعروف بالمبسوط)*. تحقيق: أبي الوفاء الأفغاني. كراتشي: إدارة القرآن والعلوم الإسلامية.

[٦٦] البهوتي، منصور بن يونس. *كشاف القناع*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٦٧] الهيثمي، نور الدين علي. *كشف الأستار عن زوائد البزار*. تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ.

[٦٨] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار لسان العرب.

[٦٩] ابن مفلح، إبراهيم بن محمد. *المبدع في شرح المقنع*. دمش: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

[٧٠] السرحاني، شمس الدين محمد. *المبسوط*. ط٣. بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر، ١٣٩٨هـ.

[٧١] العربي، علي بن محمد الأخضر. "حكم نقض الوضوء بأكل لحوم الإبل." *مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها*. م١٣، ع٢١ (١٤٢١هـ).

[٧٢] الهيثمي، علي بن أبي بكر. *مجمع الزوائد*. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٧هـ،

[٧٣] النووي، يحيى بن شرف. *المجموع شرح المهذب*. بيروت: دار الفكر.

[٧٤] ابن تيمية، شيخ الإسلام. *مجموع فتاوى الإسلام أحمد بن تيمية*. جمع وترتيب: عبدالرحمن ابن محمد بن قاسم. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤١٥هـ.

[٧٥] ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد. *المحلى بالآثار*. بيروت: دار الفكر.

[٧٦] الغزالي، أبو حامد محمد. *المستصفى في علم الأصول*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

[٧٧] الشيباني، أحمد بن حنبل. *المسند*. مصر: مؤسسة قرطبة.

[٧٨] ابن أبي شيبة، عبدالله. *المصنف في الأحاديث والآثار*. ط٢. الهند: الدار السلفية، ١٣٩٩هـ.

[٧٩] الرحيباني، مصطفى السيوطي، *مطالب أولي النهى شرح غاية المنتهى*. بيروت: المكتب الإسلامي.

[٨٠] الخطيب، محمد الشربيني. *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

[٨١] المقدسي، موفق الدين أبو محمد عبدالله بن أحمد بن قدامة. *المغني*. تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، وعبدالفتاح محمد الحلو. ط٢. القاهرة: دار هجر، ١٤١٢هـ.

[٨٢] الباجي، سليمان بن خلف. *المنتقى شرح الموطأ*، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٣٢هـ.

[٨٣] عليش، محمد. *منح الجليل على مختصر خليل*. د.ن، د، ت.
[٨٤] الشيرازي، إبراهيم. *المهذب*. المطبعة المنيرية.
[٨٥] الحطاب، محمد بن محمد المغربي. *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ.
[٨٦] الذهبي، محمد بن أحمد. *ميزان الاعتدال في نقد الرجال*. بيروت: دار المعرفة.
[٨٧] ابن الأثير، مجد الدين المبارك. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. بيروت: دار الفكر.
[٨٨] الشوكاني، محمد بن علي. *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار*. دار الحديث.

The Ablution Decree of Eating Camel Meat and Drinkingits Laban

Dr. Ali Al-Hassoon
Associate Professor in Jurisprudence,
Department of Slamie Culture, College of Education
King Saudi University, Riyahd

Abstract. Pure camel meat leads to nullification of ablution Similar. pure camel meat like lever and spleen and skin lead to nullification of ablution . Sauce camel meat did not lead to nullification of ablution. Nullification of ablution is not justified by eating camel meat. Its Worship Camel milk did not lead to nullification of ablution The impure meat such as beast of prey meat did not lead nullification of ablution.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٩٧ - ٤٢٦ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

النكاح السري في الفقه الإسلامي

عبدالعزيز بن محمد الربيش

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

القصيم، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٧/ ١/ ١٤٢٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٥/٤/١٤٢٤ هـ)

ملخص البحث. تدعو الحاجة في وقتنا الحاضر - إلى بيان مفهوم هذا النوع من الزواج وحكمه في الفقه الإسلامي وبيان دوافعه وأسبابه لوجود فئة من الناس تلجأ إلى هذا النوع من النكاح لأي سبب من الأسباب، ولقد وضعت لهذا البحث خطة تتكون من مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة.

المقدمة: بينت فيها أهمية البحث وسبب البحث فيه وخطة البحث.

أما المبحث الأول: فوضحت فيه تعريف النكاح السري عند الفقهاء والذي توصلت فيه إلى أنه النكاح الذي تتوفر فيه شروط النكاح ويشهد عليه شاهدان ولكن يوصى الشاهدان أو غيرهما بكتمانه.

أما المبحث الثاني: فخصصته لبيان الفرق بين النكاح السري والأنكحة المشابهة مثل النكاح العرفي ونكاح المسيار. فتبين أن الزواج العرفي: هو الزواج الشرعي المستكمل لأركانه وشروطه ولكنه لا يسجل رسمياً في الدوائر المختصة بالدولة إلا إذا كان بلا ولي فإنه غير صحيح عند العلماء وهو القول الصحيح، أما زواج المسيار: فهو الزواج الشرعي المستكمل لأركانه وشروطه ولكن الزوجة تتنازل فيه عن بعض حقوقها الشرعية التي تثبت بالزواج.

أما المبحث الثالث : فجاء لبيان حكم النكاح السري الذي اختلف الفقهاء فيه على قولين ، وبعد عرض الأدلة والمناقشة ترجح عندي قول الشافعية والحنابلة أنه جائز وصحيح مع الكراهة.

أما المبحث الرابع : فبينت فيه أن النكاح السري في وقتنا الحاضر يختلف في مفهومه عن النكاح السري الذي عرفه به الفقهاء . فيقصد الناس به اليوم النكاح الذي يخفيه الزوج عن زوجته وأولاده وأهله وأقاربه - أو بعضهم - ولكنه يعلن هذا الزواج ويشتهر عند أهل الزوجة الثانية وأقربائها.

وتوصلت إلى أن هذا النوع من النكاح - بهذا المفهوم - لا ينطبق عليه النكاح السري لأنه أعلن وشاع خبره عند فئة من الناس ولأنه لا يكون سرياً ومكتوماً ما علمه الشهود والولي والزوج والزوجة على أرجح القولين.

أما المبحث الخامس : فخصصته للحديث عن دوافع وأسباب النكاح السري وذكرت فيه مجموعة من الأسباب من أهمها : الخوف من الزوجة الأولى ، أو الخوف من الأولاد ، أو الخوف من الأهل ، أو لمحاولة تجربة التعدد قبل إعلانه لمعرفة مدى نجاحه أو فشله ، أو بسبب العقم ، أو لأن الزوج مشتهر بكثرة الزواج فيخفيه حتى لا يشتهر ويعرف بذلك ، أو بسبب الاختلاط بين الذكور والإناث في الجامعات أو العمل فيُلجأ إلى الزواج السري لأسباب منها : معارضة الأهل على الزواج حتى التخرج من الجامعة ، أو بسبب ثقل الأعباء المالية ، أو بسبب عدم كفاءة أحدهما للآخر فيعارضه الأهل فيلجأ إلى الزواج السري ، أو لاختلاف الدين ، وكل ذلك بسبب الاختلاط الذي حرمه الإسلام.

أما الخاتمة فبينت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها في البحث.

مقـــدمـــــــة

الحمد لله حمداً يليق بجلاله وعظمته ، وصلاة ربي وسلامه على البشير النذير والسراج المنير ، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين ، وبعد :

فإن اللّه خلق الخلق ، وفطرهم على بعض الغرائز ، من أجل تحقيق بعض المصالح التي لا تستقيم حياة البشرية إلا بها.

والغريزة الجنسية هي أحد تلك الغرائز التي أودعها اللّه في الإنسان والتي ينظر إليها الإسلام بعين الرعاية والاعتبار كنظرته إلى الدوافع الفطرية الأخرى.

لذا نجد أن الشريعة الإسلامية تحترم هذه الغريزة بإشباعها بما يتناسب وكرامة الإنسان الذي يختلف عن الحيوان بعقله وشعوره وإحساسه ، فشرع الإسلام الزواج وحصر إشباع هذه الغريزة عن طريقه وملك اليمين، وجعل الزواج يحقق هذه الرغبة مع أهداف ومصالح أخرى ، قال تعالى : ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ﴾ [الروم: ٢١]، وقال تعالى : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً وَٱتَّقُوا۟﴾ [النساء: ١]، وقال تعالى : ﴿ وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَـٰتِ ﴾ [النحل: ٧٢].

والزواج في الإسلام له أركان وشروط وضوابط ، وقد تختلف مسمياته على حسب توافر هذه الأمور من عدمها ، ومن أنواع الزواج " الزواج السري" أو "الزواج المكتوم" الذي أرى أنه دعت الحاجة إلى بيان مفهومه وأحكامه في الفقه الإسلامي وبيان دوافعه وأسبابه لوجود فئة من الناس - في وقتنا الحاضر - تلجأ إلى هذا النوع من النكاح لأي سبب من الأسباب ، لذا عزمت على بحث هذا الموضوع ودراسته وسميته : " حكم الزواج السري في الفقه الإسلامي " .

ووضعت له خطة تتكون من مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة، وفهرس للمصادر والمراجع.

المقدمة : بينت فيها أهمية البحث وسبب البحث في هذا الموضوع، وخطة البحث.

المبحث الأول : التعريف وتحرير محل البحث.

المبحث الثاني : الفرق بين النكاح السري والأنكحة المشابهة .

المبحث الثالث : حكم النكاح السري .

المبحث الرابع : مفهوم النكاح السري في وقتنا الحاضر وحكمه .

المبحث الخامس : دوافع وأسباب النكاح السري.

أما الخاتمة : فدونت فيها أهم نتائج البحث التي توصلت إليها.

هذا وأسأل اللّه الكريم المعين الإعانة والسداد والإخلاص والتوفيق، وصلى اللّه وسلم على نبينا محمد ، وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول :

التعريف وتحرير محل البحث

اتضح لي من خلال قراءة كلام أهل العلم عن النكاح السري أن له مفهومين:

المفهوم الأول

هو النكاح الذي يتواصى الجميع بكتمانه ، وعدم إذاعته وإعلانه ولا يشهدون عليه أحداً .

وهذا النكاح باطل عند عامة العلماء [1].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه اللّه : " وأما نكاح السر الذي يتواصون بكتمانه ولا يشهدون عليه أحداً ، فهو باطل عند عامة العلماء ، وهو من جنس السفاح " [2].

---

(١) انظر : *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٥٨/٣٣ .

(٢) *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٥٨/٣٣ .

المفهوم الثاني

يدور على أن النكاح السري هو الذي تتوفر فيه شروط النكاح عموماً ويشهد عليه شاهدان ولكن يُوصى الشاهدان أو غيرهما بكتمانه .

وقد عرّفه ابن عرفة من المالكية بأنه : ما أمر الشهود حين العقد بكتمه(٣).

وهذا التعريف أحد الطريقتين لنكاح السر عند المالكية (٤).

والطريقة الثانية : استكتام غير الشهود (٥)، أي : سواء استكتم الشهود أو غيرهم فهو نكاح سر .

وقيده البعض بأن لا يكون الكتمان خوفاً من ظالم أو قاض ، ولذا عرفه العدوي بأنه :

" ما أوصى فيه الزوج الشهود بكتمه إذا لم يكن الكتم خوفاً من ظالم أو قاض " (٦).

وعرفه الزحيلي (٧) بأنه :

" ما أوصى فيه الزوج الشهود بكتمه عن زوجته أو عن جماعة ولو أهل منزل، إذا لم يكن الكتم خوفاً من ظالم ونحوه " .

ومما تقدم يتبين لنا أن المفهوم الثاني للنكاح السري هو الذي اختلف العلماء في حكمه - وسيأتي تفصيله - ولذلك سيكون هذا المفهوم هو ميدان البحث والدراسة، في هذا البحث ولن يتم التطرق للمفهوم الأول لأنه مجمع على بطلانه.

ثم اتضح لي أن المفهوم الثاني للنكاح السري له طريقتان عند المالكية :

---

(٣) *الشرح الصغير بهامش بلغة السالك* ٣٦٤/١.

(٤) انظر : *بلغة السالك لأقرب المسالك* ٣٦٤/١ .

(٥) انظر : المصدر السابق .

(٦) في حاشيته على *شرح الخرشي على مختصر خليل* ١٩٤/٣ .

(٧) *في الفقه الإسلامي وأدلته* ١١٤/٧ .

الأولى - وهي الأعم - : أن يتم الكتمان لهذا النكاح سواء استكتتم الشهود أو غيرهم فهو نكاح سر .

الثانية : أن يوصي الزوج الشهود بكتمه وعلى الطريقة الثانية لا يكون نكاح سر إلا إذا أوصى الزوج الشهود بالكتمان .

فلو تم إيصاء الولي فقط بالكتمان ، أو الزوجة فقط أو هما والشهود دون الزوج فلا يكون نكاح سر وكذلك لو اتفق الزوجان والولي على الكتم دون إيصاء الشهود فلا يضر أيضاً[٨].

قال في بلغة السالك : " أن في نكاح السر طريقتين طريقة الباجي تقول : استكتام غير الشهود نكاح سر أيضاً ، كما لو تواصى الزوجان والولي على كتمه ولم يوصوا الشهود بذلك ...

وطريقة ابن عرفة : أن نكاح السر ما أوصى الشهود على كتمه ، أوصى غيرهم أيضاً على كتمه أم لا ولابد أن يكون الموصي الزوج أنضم له أيضاً غيره كالزوجة أو وليها أم لا .. "[٩] .

المبحث الثاني :

الفرق بين النكاح السري والأنكحة المشابهة

عرفنا في المبحث الأول المقصود بالنكاح السري ، ولكن قد يدخل عليه التشابه مع الأنكحة الأخرى القريبة الشبه منه مثل النكاح العرفي ونكاح المسيار ، فلا يمكن التمييز بين النكاح السري وبين هذه الأنكحة إلا بتعريف موجز للنكاح العرفي ونكاح المسيار

---

(٨) انظر : *الخرشي على مختصر خليل وحاشية العدوي* بهامشه ١٩٤/٣ ، وانظر أيضاً *الأنكحة الفاسدة والمنهي عنها في الشريعة* للدكتور / أمير عبد العزيز ٦٢/١ .

(٩) *بلغة السالك لأقرب المسالك* ٣٦٤/١.

يتضح معه الفرق بين هذه الأنكحة وليس المقصود تفصيل أحكام هذه الأنكحة لكن سأقتصر على تعريفها اصطلاحاً ليستطيع القارىء أن يفرق بينها وبين النكاح السري.

تعريف النكاح العرفي

عرفته *مجلة البحوث الفقهية* (١٠) بأنه " اصطلاح حديث يطلق على عقد الزواج غير الموثق بوثيقة رسمية ، سواء أكان مكتوباً أو غير مكتوب ".

وعرفه الدكتور عبد الفتاح عمرو (١١) بأنه : " عقد مستكمل شروطه الشرعية ، إلا أنه لم يوثق ، أي بدون وثيقة رسمية كانت أو عرفية ".

وعلق أسامة بن عمر الأشقر (١٢) على هذا التعريف بقوله : " وتعريف الدكتور عبدالفتاح عمرو للزواج العرفي غير دقيق ، فقوله : (أي بدون وثيقة رسمية كانت أو عرفية) غير صحيح فإن العقد العرفي قد توجد فيه وثيقة عرفية ولا تخرجه هذه الوثيقة عن كونه عقداً عرفياً وكان الواجب أن ينتهي تعريفه لهذا الزواج عند قوله " رسمية " .

ويظهر من تعريف الزواج العرفي أنه لا فرق بينه وبين الزواج الشرعي ، ولكن هناك فرقاً بينه وبين الزواج المثبت ، فالزواج حتى يكون عقده مثبتاً رسمياً لابد من توثيقه في الجهات المختصة بالدولة أما الزواج وفقاً للمقتضى الشرعي فلا يلزم التوثيق فيه (١٣).

ويتبين لنا أن الزواج العرفي زواج شرعي لكنه لا يسجل رسمياً في الدوائر المختصة بالدولة .

---

(١٠) في عددها (٣٦) ، السنة التاسعة ١٤١٨هـ، نقلاً عن كتاب مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق تأليف : أسامة بن عمر الأشقر ص١٢٩.

(١١) *السياسة الشرعية في الأحوال الشخصية* للدكتور / عبد الفتاح عمرو ص٤٣.

(١٢) *مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق* ص١٢٩ .

(١٣) انظر : *مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق* ص١٢٩ .

لذا نجد أن الفقهاء يفتون بأنه زواج شرعي تحل به المعاشرة الزوجية ، ولقد سئل فضيلة الشيخ حسنين مخلوف -رحمه الله - عنه فقال السائل : " هل إذا عقد الزوجان زواجهما بإيجاب وقبول شرعيين وبحضور شاهدين مستوفيين للشرائط الشرعية بدون إثبات العقد في وثيقة رسمية لدى المأذون أو الموظف المختص يكون زواجاً شرعياً وتحل به المعاشرة بينهما ؟ أو لابد من إثباته في الوثيقة الرسمية؟ " .

وقد أجاب الشيخ - رحمه الله - على هذا السؤال بقوله : " عقد الزواج إذا استوفى أركانه وشروطه الشرعية تحل به المعاشرة بين الزوجين ، وليس من شرائطه الشرعية إثباته كتابة في وثيقة رسمية ولا غير رسمية ، وإنما التوثيق لدى المأذون أو الموظف المختص ، نظام أوجبته اللوائح والقوانين الخاصة بالمحاكم الشرعية [١٤]، خشية الجحود وحفظاً للحقوق وحذرت من مخالفته لما له من النتائج الخطيرة عند الجحود " [١٥].

على أننا يجب أن نبه هنا على أن الزواج العرفي يكون زواجاً شرعياً إذا اكتملت فيه أركان الزواج وشروطه ولكنه لم يتوثق فقط لدى الدوائر الرسمية ولكن ربما يتخلف ركن الولي في بعض أنواع الزواج العرفي فإذا تخلف هذا الركن وتم الزواج بلا ولي فإن الحكم حينئذٍ في هذا الزواج يتغير ، فجمهور العلماء يقولون ببطلان الزواج وعدم صحته وهو الذي ذهب إليه الأئمة الثلاثة مالك [١٦] ، والشافعي [١٧] ، وأحمد بن حنبل [١٨] ، لأن الولي شرط في صحة النكاح عند الأئمة الثلاثة وذهب الإمام أبو حنيفة إلى صحة

---

(١٤) ويقصد الشيخ - رحمه الله - اللوائح والقوانين المصرية .

(١٥) *مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق* ص١٣١ .

(١٦) انظر : *بداية المجتهد* ٢/ ١٠ ، *وقوانين الأحكام الشرعية* ص١٩٧.

(١٧) انظر : *مغني المحتاج* ١٤٧/٣ ، *وروضة الطالبين* ٥٠/٧.

(١٨) انظر : *المغني* ٣٤٥/٩ ، *والمقنع والشرح الكبير والإنصاف* ثلاثة كتب في كتاب ١٥٥/٢٠.

عقد النكاح إذا حصل بلا ولي، ولكنه يرى أن الولي له الحق في المطالبة بفسخ عقد النكاح إذا كان الزوج غير كفء[١٩].

تعريف نكاح المسيار

زواج المسيار هو : " أن يتزوج رجل على امرأة بعقد صحيح مكتمل الأركان والشروط ، على أن ترضى المرأة بالتنازل عن بعض الحقوق الشرعية التي تترتب على عقد الزواج كالنفقة والمسكن والقسم عند التعدد ونحو ذلك "[٢٠].

وقال عنه الشيخ عبد الله بن منيع حفظه الله :

" الذي أفهمه من زواج المسيار - وأبني على فهمي ما أفتي به حوله - أنه زواج مستكمل لجميع أركانه وشروطه ، فهو زواج يتم بإيجاب وقبول وبشروطه المعروفة من رضا الطرفين ، والولاية والشهادة ، والكفاءة ، وفيه الصداق المتفق عليه، ولا يصح إلا بانتفاء جميع موانعه الشرعية ، وبعد تمامه تثبت لطرفيه جميع الحقوق المترتبة على عقد الزوجية من حيث النسل والإرث والعدة، والطلاق، واستباحة البضع، والسكن والنفقة، وغير ذلك من الحقوق والواجبات، إلا أن الزوجين قد ارتضيا واتفقا على أن لا يكون للزوجة حق المبيت ، أو القسم، وإنما الأمر راجع للزوج متى رغب زيارة زوجته - المسيار - في أي ساعة من ساعات اليوم والليلة فله ذلك "[٢١].

---

(١٩) انظر : *تحفة الفقهاء* ١٥٢/٢ ، *والاختيار لتعليل المختار* ٩٠/٣.

(٢٠) حكم *زواج المسيار* ، بحث للدكتور / عبد الرحمن بن صالح الغفيلي ، لم يطبع بعد ص٨.

(٢١) مقابلة مع الشيخ في *مجلة الأسرة* العدد ٤٦ ص١٥ نقلاً عن كتاب مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق ص١٦٣ -١٦٤.

" وسمي زواج المسيار بهذا الاسم لأن الزوج لا يقسم للمرأة إذا كان معدداً في هذا الزواج ، بل يأتيها متى ما رأى الظروف مناسبة له ، في أي ساعة شاء من ليل أو نهار في الأسبوع ، أو الشهر مرة أو أكثر "[٢٢].

وقيل سمي بذلك : لأن الرجل يذهب إلى زوجته غالباً في زيارات نهارية أشبه ما تكون بزيارة الجيران ، وهذه الزيارة يطلق عليها في اللهجة العامية النجدية "المسيار" لأن الزوار لا يطيلون المكوث عند المضيف[٢٣].

وبهذا نستطيع أن نقول ، كما قال الشيخ يوسف القرضاوي حفظه الله[٢٤] : "إن زواج المسيار زواج شرعي يتميز عن الزواج العادي المعروف بأن الزوجة تتنازل عن بعض حقوقها على الزوج مثل أن لا تطالبه بالنفقة ، والمبيت الليلي ، إن كان متزوجاً ".

وبعد تعريف الزواج العرفي وزواج المسيار نستطيع أن نفرق بينهما من جهة ، ونفرق بينهما وبين الزواج السري إذ عرفنا أن الزواج السري - حسب المفهوم القوي - أنه ما أوصى الزوج فيه الشهود بالكتمان.

أما الزواج العرفي فهو زواج شرعي لكنه لم يسجل رسمياً في الجهات المختصة بالدولة ، أما زواج المسيار فهو زواج شرعي لكن الزوجة تتنازل عن بعض حقوقها على الزوج.

ولهذا يمكن أن يكون هناك زواج سري وعرفي ومسيار في نفس الوقت إذا تزوج رجل وطلب الزوج من الشهود الكتمان ولم يسجل عقد الزواج في الدوائر الرسمية للدولة ، وتنازلت الزوجة عن بعض حقوقها ، ويمكن أن يكون سرياً وعرفياً ، أو سرياً

---

(٢٢) حكم *زواج المسيار* للدكتور / عبد الرحمن الغفيلي ص٨.

(٢٣) المرجع السابق ، و*مجلة الأسرة* العدد ٤٦ ص١١.

(٢٤) انظر : *كتاب مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق* ، ص١٦٣.

ومسياراً ، أو عرفياً ومسياراً على حسب صورة عقد الزواج وتطبيقه على الواقع ولست هنا أقرر أحكاماً شرعية وإنما بيان لهذه الأنواع من عقود الزواج للتفريق بينها وبين الزواج السري قبل أن ندخل في تفاصيل وبيان أحكامه .

المبحث الثالث :

حكم النكاح السري

اختلف الفقهاء في حكم النكاح السري - على النحو الذي شرطناه في مفهوم النكاح السري - إلى قولين في الجملة .

القول الأول

أنه نكاح جائز وصحيح ، وهذا قول جمهور الفقهاء ، وإلى هذا ذهب الحنفية [٢٥] ، والشافعية[٢٦] ، والحنابلة [٢٧]، وجماعة من أصحاب مالك[٢٨]، وابن المنذر[٢٩] ، وداود الظاهري[٣٠]، وابن حزم [٣١].

---

(٢٥) انظر : *مختصر اختلاف العلماء للطحاوي* ، اختصار أحمد بن علي الجصاص الرازي تحقيق الدكتور/ عبد الله نذير أحمد ٢٥١/٢ ، والمبسوط ٣١/٥ .

(٢٦) انظر : *الأم* ٢٢/٣ ، *والمجموع* ١٩٩/١٦ .

(٢٧) انظر : *المغني* ٤٦٩/٩ .

(٢٨) انظر : *الخرشي على مختصر خليل* ١٩٤/٣ ، *وبلغة السالك* ٣٦٤/١.

(٢٩) انظر : *الإشراف على مذاهب العلماء* تحقيق / صغير أحمد حنيف ٤٧/٤.

(٣٠) انظر : *المحلى* ٥٠/٩.

(٣١) انظر : *المحلى* ٤٩/٩ .

إلا أن الشافعية والحنابلة [٣٢] ، قالوا بجواز وصحة النكاح مع الكراهة وحكى ابن قدامة الكراهة عن عمر بن الخطاب وعروة وعبد الله بن عبيد الله بن عتبة ، والشعبي ، ونافع مولى ابن عمر رضي الله عنهم ورحمهم أجمعين [٣٣].

القول الثاني

أن نكاح السر غير جائز وباطل. قال بذلك المالكية في المشهور عندهم [٣٤] ، وأبو بكر عبدالعزيز من الحنابلة [٣٥].

ما يترتب على النكاح السري عند المالكية

ويترتب على النكاح السري عند المالكية أمران :

الأول : الفسخ بطلقة واحدة ما لم يدخل ويطل فإن دخل وطال فلا فسخ لحصول مظنة الظهور والاشتهار وهو المطلوب [٣٦] ، وقالوا إن الطول يعرف بالعرف وهو اشتهاره بين الخاص والعام [٣٧].

الثاني : أن للزوجة المهر المسمى بالدخول إن كان وإلا فصداق المثل [٣٨].

---

(٣٢) انظر : مصادرهم السابقة.

(٣٣) انظر : *المغني* ٥/٣٨/٦.

(٣٤) انظر : *بداية المجتهد* ٢٠/٢ ، *وقوانين الأحكام الشرعية* ١٩٤ ، *والخرشي على مختصر خليل* ١٩٤/٣ ، *وبلغة السالك* ٣٦٤/١.

(٣٥) انظر : *المغني* ٤٦٩/٩ .

(٣٦) انظر : *الخرشي على مختصر خليل* ١٩٤/٣ ، *وبلغة السالك* ٣٦٤/١.

(٣٧) انظر : *الشرح الصغير بهامش بلغة السالك* ٣٦٤/١.

(٣٨) انظر : المصادر السابقة .

منشأ الخلاف وسببه

سبب الخلاف بين الجمهور والمالكية أن الجمهور يقولون إن الشهادة - وإن كانت مكتومة - تكفي لصحة النكاح وأن النكاح مع وجودها لا يكون مكتوماً بينما يقول المالكية : إن الشهادة لا تتضمن الإعلان إذا ما أوصي الشاهدان بالكتمان ، وإذا كانت الشهادة مكتومة فإن النكاح يكون حينئذٍ سرياً[٣٩].

لأنهم يرون : " أن الشهادة لا تعبّر عن إظهار النكاح وإشهاره بل إن الشهادة هي مجرد سبب للتوثيق وسد لذريعة النسيان أو النكران "[٤٠]، فلا تكفي الشهادة عن الإعلان بل لابد من إعلان النكاح. ويتضح لي أن الشهادة دليل على عدم الكتمان بالاتفاق ، ولكن إذا أوصي الشاهدان بالكتمان فإن الجمهور يرون أن النكاح لا يكون مكتوماً بينما يرى المالكية أن الشهادة مكتومة بالوصية.

الأدلة والمناقشة

أدلة القول الأول

استدل القائلون بجواز وصحة النكاح السري بالأدلة التالية :

١ - حديث " لا نكاح إلا بولي "[٤١]، فقالوا : مفهوم الحديث يدل على أن النكاح ينعقد بهذه الصورة وإن لم يوجد الإظهار[٤٢].

---

(٣٩) انظر : *بداية المجتهد* ٢/ ٢٠ -٢١ ، *والأنكحة الفاسدة والمنهي عنها في الشريعة الإسلامية* ٦٦/١.

(٤٠) انظر : *الأنكحة الفاسدة والمنهي عنها في الشريعة الإسلامية* ٦٦/١.

(٤١) أخرجه أحمد في *المسند* ٤٧/٦ ، ٦٦ ، ١٦٦ ، وأبو داود في كتاب النكاح ، باب في الولي ٥٦٨/٢ ، والترمذي في كتاب النكاح ، باب ما جاء لا نكاح إلا بولي (ح١١٠١) ٤٠٧/٣ ، وابن ماجة في كتاب النكاح ، باب لا نكاح إلا بولي (ح١٨٨١) ٦٠٥/١ ، كلهم أخرجوه عن أبي موسى الأشعري ، وقد صححه الألباني . انظر : *صحيح سنن ابن ماجة باختصار السند* ٣١٨/١.

٢ - أن النكاح عقد معاوضة فلم يشترط إظهاره والإخبار عنه كالبيع[٤٣]، وأحاديث إعلان النكاح يراد بها الاستحباب بدليل أمره فيها بالضرب بالدف والصوت وليس ذلك بواجب فكذلك ما عطف عليه[٤٤].

٣ - أن هذا النكاح لا يبقى سراً إذا علمه الزوج والزوجه والولي والشاهدان كما قال الشاعر :

ألا كل سر جاوز اثنين شائع [٤٥]

وقال آخر :

السر يكتمه الاثنان بينهما وكل سر عدا الاثنين منتشر[٤٦]

وقال آخر :

وسرك ما كان عند امرىء وسر الثلاثة غير الخفي [٤٧]

٤ - أن إعلان النكاح والضرب فيه بالدف ، إنما يكون في الغالب بعد عقده، ولو كان شرطاً لاعتبر حالة العقد ، كسائر الشروط [٤٨] .

---

(٤٢) انظر : *المغني* ٤٦٩/٩ ، *والأنكحة الفاسدة* ٦٥/١ .

(٤٣) انظر : *المغني* ٤٦٩/٩ ، *والأنكحة الفاسدة* ٦٥/١ .

(٤٤) انظر : *المغني* ٤٦٩/٩ ، *والأنكحة الفاسدة* ٦٥/١ . وسيأتي ذكر أحاديث الإعلان عند الاستدلال لقول المالكية .

(٤٥) لم أجده بهذا اللفظ وإنما وجدته بلفظ :

ولا تنطق بسرك كل سر إذا ما جاوز الاثنين ناشئ

موجود في غير نسبة في *لباب الآداب* ص٢٤١ ، وفي *بهجة المجالس* ٤٥٩/١ بلفظ "فلا تخبر" بدلاً من "ولا تنطق" ، وفي *ديوان قيس بن الخطيب* "زيادات الديوان" ص٢٣٥ بلفظ "ولا تمذل" بدلاً من "ولا تنطق".

(٤٦) قائل هذا البيت عمر بن أبي ربيعة انظر ديوانه ص٧١.

(٤٧) هذا البيت منسوب للصلتان العبدي ، انظر عيون *الأخبار* ٣٩/١ ، *وشرح ديوان الحماسة* للمرزوقي ٣/ ١٢٠٩ ، *وبهجة المجالس* ٤٥٩/١.

٥ - ويضيف الحنفية دليلاً آخر وهو : " أنه لما كان الشرط في النكاح هو الإظهار ليكون صحيحاً[٤٩] ، فإنه يعتبر ما هو طريق الظهور شرعاً وذلك شهادة الشاهدين فإنه مع شهادتهما لا يبقى سراً " [٥٠] .

أدلة القول الثاني

استدل المالكية ومن قال بقولهم على عدم جواز النكاح السري وبطلانه.

بالأحاديث التي تحث على إعلان النكاح عند عقده أو بعده ليكون ظاهراً مشهوراً فلا يخالطه شيء من خفية أو إسرار[٥١].

ومن هذه الأحاديث

أ - عن محمد بن حاطب الجمحي - رضي اللّٰه عنه - ، قال : قال رسول اللّٰه ﷺ : " فصل ما بين الحلال والحرام الدف والصوت في النكاح " [٥٢].

ب - عن عائشة رضي اللّٰه عنها قالت : قال رسول اللّٰه ﷺ : " أعلنوا هذا النكاح واجعلوه في المساجد ، واضربوا عليه بالدفوف " [٥٣].

---

(٤٨) انظر : *المغني* ٤٦٩/٩.

(٤٩) وهذا عند الحنفية.

(٥٠) *المبسوط* ٣١/٥ ، وانظر : *بدائع الصنائع* ٢٥٣/٢.

(٥١) انظر : *الأنكحة الفاسدة المنهي عنها في الشريعة الإسلامية* ٦٦/١ .

(٥٢) أخرجه أحمد في *المسند* ٤١٨/٣ ، ٢٥٩/٤ ، والنسائي في كتاب النكاح ، باب إعلان النكاح بالصوت وضرب الدف ١٢٧/٦ ، والترمذي في كتاب النكاح ، باب ما جاء في إعلان النكاح (ح١٠٨٨) ٣/ ٣٩٨ ، وابن ماجة في كتاب النكاح ، باب إعلان النكاح (١٨٩٦) ٦١١/١ ، والحديث حسنه الألباني، انظر : *صحيح سنن النسائي باختصار السند* ٧٠٩/٢ .

(٥٣) أخرجه بهذا اللفظ الترمذي في سننه في كتاب النكاح ، باب ما جاء في إعلان النكاح (ح١٠٨٩) ٣/ ٣٩٨ . وضعف الحديث الألباني رحمه اللّٰه . انظر : *ضعيف سنن الترمذي باختصار السند* ص١٢٣.

قال الترمذي بعد ما ذكره : " هذا حديث غريب حسن في هذا الباب وعيسى بن ميمون الأنصاري يضعف في الحديث "[٥٤].

جـ - عن عبد الله بن الزبير - رضي الله عنه - قال : قال رسول الله ﷺ : "أعلنوا النكاح "[٥٥].

فقد استدل المالكية بهذه الأحاديث وأمثالها على أن إشهار النكاح أو إظهاره شرط في صحته وأن الشهادة لا تعتبر دليلاً على الإظهار والإعلان[٥٦] بل لابد من إعلانه ليظهر ويشتهر عند الناس .

مناقشة دليل المالكية

ونوقش دليل المالكية من وجوه :

الأول : أن الإعلان في الأحاديث السابقة للاستحباب والندب وليس للوجوب[٥٧] .

قال ابن قدامة[٥٨] رحمه الله : " وأخبار الإعلان يراد بها الاستحباب، بدليل أمره فيها بالضرب بالدف والصوت، وليس ذلك بواجب فكذلك ما عطف عليه".

---

(٥٤) المصدر السابق .

(٥٥) أخرجه الحاكم في *المستدرك* في كتاب النكاح ، باب الأمر بإعلان النكاح ١٨٣/٢ ، وقال الحاكم عنه : حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه ووافقه الذهبي في التلخيص.

(٥٦) انظر : *الأنكحة الفاسدة والمنهي عنها في الشريعة الإسلامية* ٦٧/١ .

(٥٧) انظر : *بدائع الصنائع* ٢٥٣/٢ ، و*المغني* ٤٦٩/٩ .

(٥٨) انظر : *المغني* ٤٦٩/٩ .

الثاني : أن إعلان النكاح والضرب فيه بالدف ، إنما يكون في الغالب بعد عقده ، ولو كان شرطاً لاعتبر حال العقد ، كسائر الشروط[٥٩].

الثالث : أن هذا النكاح لا يبقى سراً إذا علمه الزوج والزوجة والولي والشاهدان - وإن استكتم الشاهدان" ، كما عبر عن ذلك الشعراء في أبيات مختلفة - وقد تقدم ذكرها - فيبقى حضور الشاهدين وإن استكتما رافعاً للسرية ولذلك رد الحنفية[٦٠] ، على المالكية بذلك من أن حضور الشاهدين للعقد لا يبقي العقد سراً بل يكون نكاح علانية.

وكذلك رد ابن حزم[٦١] - رحمه اللّه - وأضاف بأنه لا يبقى سراً ما علمه خمسة الزوج والزوجة والولي والشاهدان .

الترجيح

من خلال عرض أدلة المسألة ومناقشتها يتضح لي قوة قول الجمهور : أن النكاح السري - على النحو الذي وضحناه في التعريف ، جائز وصحيح لقوة أدلته لأن هذا النكاح بوجود الولي والشاهدين والزوجين ليس بسر بل إنه نكاح ظاهر معلن كما تبين من أدلة الجمهور ، ولا أميل إلى ما ذهب إليه المالكية في المسألة من أنه نكاح باطل وما يترتب على هذا القول من تبعات مثل الفسخ وغيره ؛ لأن دليلهم يدور على الأحاديث التي تحث على إعلان النكاح ليكون ظاهراً مشهوراً معلناً ، وقد تبين لنا من مناقشة هذا الدليل أن الإعلان للاستحباب والندب وليس للوجوب فلو سلمنا بأنه إذا استكتم

---

(٥٩) انظر : المصدر السابق.

(٦٠) انظر : *المبسوط* ٣١/٥ ، *وبدائع الصنائع* ٢٥٣/٢.

(٦١) انظر : *المحلى* ٥٠/٩ .

الشاهدان يكون النكاح سرياً ، فإنه لا يوجب بطلانه ما دام أن الإعلان للاستحباب وليس للوجوب.

لا سيما وأننا نقول أنه لا يعتبر سراً ما علمه الشهود والولي والزوج والزوجة - وإن استكتم الشاهدان - وغاية ما يمكن أن يقال عن هذا النكاح أنه صحيح مع الكراهة كما ذهب إلى ذلك بعض الصحابة والتابعين ، وهو قول الشافعية والحنابلة في المسألة [٦٢]. لذلك قال الإمام أحمد - رحمه الله - : " إذا تزوج بولي وشاهدين : لا ، حتى يعلنه " اهـ[٦٣].

قال ابن قدامة بعده : " وقول أحمد : لا . نهي كراهة " اهـ[٦٤]، والله أعلم بالصواب .

المبحث الرابع :
مفهوم النكاح السري في وقتنا الحاضر وحكمه

ذكرنا تعريف النكاح السري واختلاف الفقهاء فيه فهل مفهومه عند الناس اليوم في وقتنا الحاضر هو المفهوم الذي بينه الفقهاء وحددوه به ، لا شك أنه يختلف مفهوم النكاح السري عند الناس اليوم عن المفهوم الذي شرحناه في التعريف إذ أنه يقصد به في عرف الناس - اليوم - " أنه كل نكاح أخفاه الزوج عن زوجته - أو زوجاته وأولاده وأهله وأقاربه ولم يصل إليهم خبره أو يخفيه عن بعض هؤلاء ، أو يحاول أن يخفيه حتى ولو أعلن النكاح وعرف وشاع عند فئة أخرى معينة كأهل الزوجة الثانية وأقربائها وجيرانها علم به هؤلاء أو بعضهم دون بعض - ولو أردنا تطبيق التعريف الشرعي

---

(٦٢) انظر تفصيل قول الجمهور في هذه المسألة وقد تقدم بيانه .

(٦٣) المغني ٤٦٩/٩ .

(٦٤) المصدر السابق .

للنكاح المكتوم أو السري على هذا المفهوم نجد أنه لا ينطبق عليه ولا يدخل فيه ولا يصح أن نطلق عليه نكاحاً سرياً على هذا النحو لسببين :

الأول : لأننا بينا فيما تقدم أنه لا يكون سرياً ومكتوماً ما علمه الشهود والولي والزوج والزوجة - على أرجح القولين - .

الثاني : أنه بهذا المفهوم قد أعلن وشاع واشتهر حتى على رأي المالكية لأنه شاع واشتهر وأعلن عند أهل الزوجة الثانية وأقاربها وجيرانها أو بعضهم ، هذا في رأيي هو الأمر الشائع متى ما وجد هذا النوع من الزواج ، على أنني لا أنفي أنه لا يوجد غيرذلك وقد تنطبق بعض الحالات على ما ذكره الفقهاء في تعريفهم ولكنني أرى أنه قليل أو شاذ والشاذ لا حكم له بل إن الحكم يكون للأغلب.

المبحث الخامس:

دوافع النكاح السري وأسبابه

من المعروف أن لكل شيء سبباً، والنكاح السري -أو المكتوم - سواء أكان على تعريف الفقهاء له أو ما وضحناه في المبحث السابق - وهو مفهومه عند الناس في وقتنا الحاضر - وإن كان لا يدخل في النكاح السري - كل ذلك له دوافعه وأسبابه التي تجعل البعض يترك الزواج المعروف المشهور ويلجأ إلى هذا النوع من الزواج ، وسأحاول في هذا المبحث أن أتلمس الأسباب والدوافع التي تجعل بعض الناس يستحسن هذا النوع من الزواج ويفضله على غيره.

السبب الأول : الرغبة في التعدد مع الخوف من أطراف أخرى

أ - الخوف من الزوجة

قد يكون عند بعض الرجال رغبة في التعدد لأي سبب من الأسباب ولكنه لا يرغب أن ينتشر هذا الزواج ومن ثم تعلم الزوجة به فهو يحاول قدر المستطاع إخفاءه عن

زوجته وأولاده وأهل زوجته وأهله من أجل لا يصل إلى زوجته وإخفاؤه عن زوجته قد يكون بسبب الخوف منها شخصياً حيث قد تكون بعض النساء أقوى شخصية من زوجها، أو قد يكون إخفاؤه عن الزوجة بسبب الخوف مما قد يحدثه الزواج الثاني من الاختلاف والفرقة والشحناء وسوء العشرة فيحاول أن يكتمه عن زوجته من أجل سد باب المشكلات التي ربما تحدث من جراء هذا الزواج فيريد أن تبقى العلاقة مع زوجته الأولى يسودها الود والاحترام والتقدير ، لذا قد نجد بعض الزوجات الحكيمات يصلها الخبر فتسلم بالأمر الواقع وتتظاهر مع زوجها بأنها لا تعلم عن ذلك شيئاً حتى يقضي الله أمراً كان مفعولاً وتتضح الرؤية للجميع .

ب – الخوف من الأولاد

وبعض الرجال يكون لديه رغبة في التعدد - لأي سبب من الأسباب - ومن ثم يتزوج ولكنه يحاول أن يخفيه عن أهله : زوجته وأولاده خوفاً من أولاده التي من زوجته الأولى لأن بعض الأولاد - ذكوراً وإناثاً - قد يعارضون زواج والدهم وخاصة إذا كان كبيراً في السن أو ذا مال كثير فبعض هؤلاء لا يرتاح من زواج والده لأسباب منها : إما خشية من مزاحمة أخوته الجدد لهم في الميراث ، أو خشية من تحمل تبعات نفقاتهم وتربيتهم أو لأي سبب آخر ، وهذا وإن كان قليلاً لكنه موجود ، وهو من العقوق لوالدهم وخاصة إذا كان محتاجاً إلى الزواج ، وإذا كان هذا قد يقع من بعض الأبناء فإن المجتمع لا يزال بخير فإن هناك فئات كثيرة هي التي تتولى البحث عن الزوجة وتسهيل أمور الزواج والقيام بكل التبعات التي يحتاجها الزواج براً بوالدهم ، وهذا واجبهم تجاه والدهم ، وهو جزء قليل من حق والدهم عليهم الذي كان سبباً بعد الله في إيجادهم ، وخاصة إذا كان بلا زوجة بسبب وفاة زوجته أو غير ذلك.

السبب الثاني : التجربة قبل الإعلان لمعرفة مدى نجاح الزواج من عدمه

بعض الناس لديه رغبة في التعدد ولكنه لا يريد إعلانه وبالتالي يخفيه عن زوجته وأولاده وأهله بدافع محاولة استكشاف هذا الزواج من ناحية النجاح أو الفشل لأنه يرى أن الزواج الثاني معرض للنجاح أو الفشل لأي سبب من الأسباب وربما يكون لديه الاستعداد لإعلانه لزوجته ، ولكن بعد نجاحه وإن فشل فكأنه لم يتزوج ومن أهم الدوافع والأسباب لفعل ذلك ما يلي :

أ - المحبة والألفة

فالزوج لا يدري هل سيرتاح لزوجته الثانية ويجمع اللّٰه بينهما وتكون بينهما المودة والمحبة والألفة ، أو لا يكون ذلك فربما كان ذلك ، وربما حصل من أحدهما غير ذلك فيكون مصير هذا الزواج إلى الطلاق.

ب - التعايش مع الوضع الجديد بعد التعدد

فبعض الرجال يريد أن يعرف ويستكشف الأوضاع الجديدة بعد الزواج من نواحي عديدة مثل : القدرة الجنسية ، والقدرة على إدارة الوضع الجديد ، أو تحمل المشكلات وحلها ، وغير ذلك وبالتالي يستطيع أن يقرر بعد التجربة ، ... قدرته على تحمل ذلك من عدمه .

جـ - القدرة المالية

الجميع يدرك أن الزواج الثاني يحتاج إلى قدرات مالية لأن البيت الثاني يحتاج إلى نفقة ومؤونة فبعض الناس يريد أن يعرف مدى قدراته المالية وهل يستطيع أن يقوم بها قبل إعلان الزواج .

السبب الثالث : العقم

يشاء الله سبحانه وتعالى أن يجعل فئة من الناس عقيماً لا يأتيه الولد ، ولا شك أن العقيم سواءً أكان رجلاً أو امرأة سيبذل الأسباب المشروعة من أجل إنجاب الولد :

﴿ ٱلْمَالُ وَٱلْبَنُونَ زِينَةُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ﴾ [الكهف: ٤٦]، وربما يبذل الزوج الأسباب ولكنه لم يتأكد ولم يقطع أن العقم بسببه فيرغب بالتعدد لعله يرزق بالولد فلا يخبر زوجته الأولى حتى يتأكد من نجاح التجربة لأنه يخشى من عواقبها فمثل هؤلاء يرون أنهم لو أعلنوه من البداية وأخبروا زوجاتهم ، فربما يتزوج بالثانية ولا يأتيه الولد ومن ثم تدرك الزوجة الأولى أن العقم بسببه وقد صبرت على هذا الوضع سنين عديدة من أجله فربما كان زواجه الثاني سبباً في انفصال الأولى عنه فلا يخبرها ولا يعلنه حتى يتأكد فإن رزقه الله بالولد أخبرها وإن استمر الوضع على ما كان عليه فكأنه لم يتزوج .

السبب الرابع : الرجل المزواج

ويقصد بذلك : الرجل كثير الزواج ، فهناك فئة من الرجال يكون لديه رغبة في الزواج فتجده يتزوج ويطلق فيخفي زواجه من أجل أن لا يُعرف ويشتهر عند الناس بذلك لأن المجتمع لا يحب هذا النوع من الرجال وبالتالي إذا عرف عنه واشتهر هذا الوصف فإنه يكون عائقاً أمامه دون الزواج ، لأن النساء إذا عرفن عنه هذه الصفة فإنهن يحجمن عنه ولا يوافقن على الزواج منه لئلا يكون مصيرهن مصير زوجاته السابقات.

السبب الخامس : الاختلاط

من جراء الدراسة الجامعية المختلطة بين الذكور والإناث في بعض البلدان قد يحدث أن يتعرف شاب على شابة ويريد أن يتزوج منها ويتفقان على ذلك وينفذانه دون علم أحد ، وهذا يحدث في بعض الدول العربية مصاحباً للزواج العرفي، لأسباب عديدة منها :

أ - بسبب بعض الأفكار الخاطئة مثل : اقتناع الأهل بأنه يجب على الشاب والشابة إكمال الدراسة الجامعية قبل الزواج فالأهل يعارضون الزواج المبكر فيلجأ الشباب إلى هذا النوع من الزواج .

ب - أو يكون بسبب ضيق ذات اليد فالشباب يعرفون أن الزواج مسؤوليات ويحتاج إلى نفقة ومؤونة وتجهيز حينما يكون معلناً فيتفقان على عدم إعلانه من أجل أن لا يتحملا هذه النفقات المالية فيكون زواجهما بلا مهر ولا سكن ولا نفقة.

جـ - أو يكون بسبب عدم كفاءة أحدهما للآخر ولو علم أهل الزوجين لما وافقا على إتمام هذا الزواج فيلجأ الشابان إلى هذا النوع من الزواج فراراً من سلطة الأهل.

د - أو بسبب اختلاف الدين بين الذكر والأنثى ، فلا يخبران الأهل ولا يعلنانه خوفاً من معارضة الأهل والأقرباء وغير ذلك من الأسباب ، ولكن ينبغي أن ندرك خطأ اللجوء إلى ذلك لأي سبب من الأسباب التي ذكرتها أو غيرها لأن لذلك مفاسد كثيرة معروفة عند المجتمعات التي يوجد بها هذا الزواج .

ومنها أن المرأة في الغالب تكون ضحية لهذا النوع من الزواج لأن الزوج يريدها في الغالب لفترة معينة حتى إذا تخرج من الجامعة ذهب ليبحث عن الزوجة التي يريدها أن تكون أما لأبنائه فيحدث بذلك صدمة نفسية للبنت وأهلها خاصة لو أنجبت أولاداً منه ، وبهذا ندرك خطر الاختلاط ، فهذا أحد نتائجه السيئة ، ولقد حرم الإسلام الاختلاط بين الذكور والإناث ولا يحرم الإسلام شيئاً إلا لمصلحة تعود على الأفراد والمجتمعات ، وعدم الاختلاط فيه حماية وصيانة للمرأة لأن احتكاكها بالرجل يحدث لها الأذى ويجلبه لها "لأن كرامة المرأة وشرفها وعرضها كالمادة التي لا تقبل الإصلاح إذا لحقها الأذى . لذلك وصف الله سبحانه وتعالى نساء أهل الجنة بأنهن قد قصرن الطرف على أزواجهن ، فلا ينظرن إلى غيرهم كما وصف الله تعالى أولئك النسوة بالبيض المكنون ، والبيض سهل الكسر إلا إذا كان مصوناً مكنوناً ، قال تعالى : ﴿وَعِندَهُمْ قَـٰصِرَٰتُ ٱلطَّرْفِ عِينٌ ﴿٤٨﴾ كَأَنَّهُنَّ بَيْضٌ مَّكْنُونٌ ﴿٤٩﴾﴾ [الصافات : ٤٩].

وفي الاختلاط لا يمكن للمرأة أن تقصر طرفها ، كما لا يمكن صيانتها وجعلها مكنونة مع وجوده "[٦٥] .

السبب السادس : الشباب ومشاكل الزواج

يشتكي الشباب المسلم اليوم من المغالاة في مهر الزواج وتكاليفه الباهظة ويصتدم كثير منهم بهذه العقبة الكؤود التي تجعلهم يؤخرون زواجهم وربما تأثر خلال تلك الفترة قبل زواجه بالمغريات وانحرف عن المسار الصحيح ، ولا شك أن تلك المغالاة في المهور مخالفة لهدي الإسلام الصحيح الذي حذر المسلمون من ذلك ورغّب في تخفيف المهور وتيسير مؤونة الزواج فقد زوج رسول اللّه - صلى اللّه عليه وسلم - رجلاً بما معه من القرآن " متفق عليه [٦٦] .

ولما سأل النبي - صلى اللّه عليه وسلم - رجلاً : " هل عندك من شيء تصدقها؟ قال : لا أجد ، قال : التمس ولو خاتماً من حديد " متفق عليه[٦٧] ، وغير ذلك من الأحاديث التي تفيد التيسير في المهر وعدم المبالغة فيه.

الخاتمة

في ختام هذا البحث أحمد اللّه وأشكره على عونه وتوفيقه ، فله الفضل في الأولى والآخرة ، ولما كان لكل بحث ودراسة ثمرة ونتيجة ، فإني أدون في خاتمته أهم النتائج التي توصلت إليها :

---

(٦٥) انظر : *بناء المجتمع الإسلامي* للدكتور عبد الرحمن الفرج ص٢٠٤ -٢٠٥.

(٦٦) أخرجه البخاري في كتاب النكاح ، باب التزويج على القرآن وبغير صداق ٦/١٣٨ ، ومسلم في كتاب النكاح باب الصداق وجواز كونه تعليم قرآن وخاتم حديد (ح١٤٢٥)، ٢/١٠٤٠، ١٠٤١.

(٦٧) أخرجه البخاري في كتاب النكاح ، باب المهر بالعروض وخاتم من حديد ٦/١٣٨ ، ومسلم في كتاب النكاح باب الصداق وجواز كونه تعليم قرآن وخاتم حديد (ح١٤٢٥)، ٢/١٠٤١.

١ - أن النكاح السري أو المكتوم هو : الذي تتوفر فيه شروط النكاح ويشهد عليه شاهدان ولكن يوصى الشاهدان أو غيرهما بكتمانه .

٢ - أن النكاح السري يختلف عن النكاح العرفي ونكاح المسيار ، فالنكاح العرفي: هو الزواج الشرعي المستكمل لأركانه وشروطه ، ولكنه لا يسجل رسمياً في الدوائر المختصة بالدولة ، إلا إذا كان بلا ولي فإنه غير صحيح على قول جمهور العلماء وهو الصحيح.

- أما زواج المسيار : فهو الزواج الشرعي المستكمل لأركانه وشروطه ولكن الزوجة تتنازل فيه عن بعض حقوقها الشرعية التي تثبت بالزواج.

٣ - اختلف الفقهاء في الزواج السري - على النحو الذي شرحناه في التعريف - إلى قولين ، أرجحهما عندي : أنه جائز وصحيح مع الكراهة .

٤ - أن مفهوم الزواج السري عند الناس اليوم يختلف عن مفهومه عند الفقهاء ، فيقصد الناس اليوم بالنكاح السري : النكاح الذي يخفيه الزوج عن زوجته وأولاده وأهله وأقاربه - أو بعضهم - ولكنه يعلن هذا النكاح ويشتهر عند أهل الزوجة الثانية وأقربائها .

٥ - أن هذا النوع من النكاح لا ينطبق عليه النكاح السري لأنه أعلن وشاع خبره عند فئة من الناس ، ولأنه لا يكون سرياً ومكتوماً ما علمه الشهود والولي والزوج والزوجة - على أ رجح القولين .

٦ - أن هناك دوافع وأسباب للجوء إلى الزواج السري منها الخوف من الزوجة الأولى، أو الخوف من الأولاد ، أو الخوف من الأهل أو لمحاولة تجربة التعدد قبل إعلانه لمعرفة مدى نجاحه أو فشله ، فإن نجح الزواج أعلنه وإن فشل فكأنه لم يكن شيء . أو بسبب العقم ، أو لأن الزوج اشتهر بكثرة الزواج فيخفيه ويكتمه حتى لا يشتهر بذلك ،

أو بسبب الاختلاط بين الذكور والإناث في الجامعات أو العمل الذي ينشأ عنه التعارف بين الرجل والمرأة فيلجآن إلى الزواج السري بسبب عدم موافقة الأهل على الزواج حتى التخرج من الجامعة ، أو بسبب قلة ذات اليد فيتزوج زواجاً سرياً هروباً من الالتزامات المالية ، أو بسبب عدم كفاءة أحدهما للآخر فيعارضه الأهل فيكون الزواج السري ، أو لاختلاف الدين بين الذكر والأنثى وكل ذلك بسبب الاختلاط الذي حرمه الإسلام وهذا جزء يسير من أضراره ومخاطره .

المراجـــــــع

[١] الشافعي ، محمد بن إدريس . *الأم* ، بيروت : توزيع مكتبة المعارف ، الرياض ، د.ت.

[٢] عبد العزيز ، أمير . *الأنكحة الفاسدة والمنهي عنها في الشريعة الإسلامية*. عمان ، الأردن : مكتبة الأقصى ، ١٤٠٢هـ.

[٣] ابن المنذر ، محمد بن إبراهيم . *الإشراف على مذاهب العلماء* . الرياض : دار طيبة ، د.ت.

[٤] الكاساني ، علاء الدين أبي بكر . *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع* ، ط٢ ، بيروت : دار الكتاب العربي ، ١٤٠٢هـ.

[٥] ابن رشد ، محمد بن أحمد بن محمد . *بداية المجتهد ونهاية المقتصد* ، ط٢ ، القاهرة : دار الكتب الإسلامية ، ١٤٠٣هـ.

[٦] الصاوي ، أحمد . *بلغة السالك لأقرب المسالك* ، بيروت : دار الفكر ، د.ت.

[٧] الفرج ، عبد الرحمن بن مبارك . *بناء المجتمع الإسلامي* ، الرياض : دار الفرقان ، ١٤١٨هـ.

[٨] الغفيلي ، عبد الرحمن بن صالح . حكم *زواج المسيار* ، بحث لم يطبع بعد ، د.ت.

[٩] الخرشي ، محمد بن عبد الله . *الخرشي على مختصر خليل* ، بيروت : دار صادر ، د.ت.

[١٠] أبو داود ، الحافظ أبي داود بن سليمان السجستاني ، *سنن أبي داود* ، استانبول : دار الدعوة ، د.ت.

[١١] القزويني ، محمد بن يزيد . *سنن ابن ماجه* ، استانبول : دار الدعوة ، د.ت.

[١٢] الترمذي ، محمد بن عيسى ، *سنن الترمذي* ، استانبول : دار الدعوة، د.ت.

[١٣] النسائي ، أحمد بن شعيب بن علي ، *سنن النسائي "المجتبى"* ، استانبول: دار الدعوة، د.ت.

[١٤] عمرو ، عبد الفتاح ، *السياسة الشرعية في الأحوال الشخصية* ، عمان: الأردن، دار النفائس، ١٤١٨هـ.

[١٥] الألباني ، محمد ناصر الدين . *صحيح سنن ابن ماجه باختصار السند*، ط٣، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج ، المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[١٦] الألباني ، محمد ناصر الدين . *صحيح سنن النسائي باختصار السند*، الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج، المكتب الإسلامي، ١٤٠٩هـ.

[١٧] الألباني ، محمد ناصر الدين . *ضعيف سنن الترمذي* ، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، المكتب الإسلامي، ١٤١١هـ.

[١٨] الزحيلي ، وهبة . *الفقه الإسلامي وأدلته* ، ط٢، دمشق : دار الفكر، ١٤٠٥هـ.

[١٩] ابن جزي ، محمد بن أحمد . *قوانين الأحكام الشرعية ومسائل الفروع الفقهية*، القاهرة: عالم الفكر ، د.ت.

[٢٠] السرخسي ، محمد بن أبي الفضل ، *المبسوط* ، بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.

[٢١] النووي ، محيي الدين بن شرف ، *المجموع شرح المهذب "التكملة الثانية* ، لبنان: دار الفكر، د.ت.

[٢٢] ابن تيمية ، أحمد بن عبد الحليم . *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ، جمع وترتيب : عبد الرحمن بن قاسم ، الرياض: الرئاسة العامة لشؤون الحرمين، د.ت.

[٢٣] ابن حزم ، علي بن أحمد . *المحلى بالآثار* ، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ.

[٢٤] الجصاص ، أحمد بن علي . *مختصر اختلاف العلماء* ، ط٢، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤١٧هـ.

[٢٥] الأشقر ، أسامة بن عمر ، *مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق* ، عمان : الأردن ، دار النفائس ، ١٤٢٠هـ.

[٢٦] الحاكم ، الحافظ أبي عبد الله الحاكم النيسابوري ، *المستدرك على الصحيحين*، بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٧] الشيباني ، أحمد بن حنبل . *المسند* ، استانبول : دار الدعوة، د.ت.

[٢٨] ابن قدامة ، عبد الله بن أحمد بن محمد ، *المغني* ، القاهرة: دار هجر، ١٤٠٦هـ.

[٢٩] ابن قتيبة ، عبد الله بن مسلم الدينوري ، *عيون الأخبار* ، بيروت : دار الكتاب العربي، ١٣٤٣هـ.

[٣٠] المرزوقي ، أبو علي أحمد بن محمد . *الحماسة* ، بيروت: دار الجيل، ١٤١١هـ.

[٣١] ابن عبد البر ، يوسف بن عبد الله بن محمد القرطبي. *بهجة المجالس وأنس المجالس*، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، د.ت.

[٣٢] ابن منقذ ، أسامة بن منقذ . *لباب الآداب* ، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٠هـ.

[٣٣] ابن أبي ربيعة ، عمر بن أبي ربيعة . *ديوان عمر بن أبي ربيعة* ، بيروت : دار القلم ، د.ت.

[٣٤] ابن الخطيب ، قيس بن الخطيب ، *ديوان قيس بن الخطيب* ، ط٢ ، بيروت : دار صادر ، ١٣٨٧هـ.

[٣٥] السمرقندي ، علاء الدين محمد السمرقندي . *تحفة الفقهاء* ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤٠٥هـ.

[٣٦] ابن مودود ، عبد اللّه بن محمود . *الاختيار لتعليل المختار* ، ط٣ ، بيروت : دار المعرفة ، ١٣٩٥هـ.

[٣٧] النووي ، يحيى بن شرف . *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج* ، القاهرة : شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، ١٣٧٧هـ.

[٣٨] النووي ، يحيى بن شرف ، *روضة الطالبين وعمدة المفتين* ، ط٣ ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤١٢هـ.

Synopsis of Research: Secret Marriage in Islamic Jurisprudence. In the Name of Allah The Merciful The Beneficent, Secret Marriage in Islamic jurisprudence

Dr. Abdulaziz Mohammed Al-Rubish
Associate Professor, King Saud University, Al-Qasseem Branch, Saudi Arabia.

Abstract. : It is necessary today to manifest this kind of marriage, its verdict in Islamic Jurisprudence and its causes, for some people resort to it just for any reason. I set up a plan for this research consisting of an introduction, five topics and conclusion.

The introduction includes the importance of this research, its causes and its general plan.

In the first topic, I have clarified the definition of the secret marriage according to Moslem jurists. It's the marriage which has all the marriage conditions including the two witnesses who are advised to keep this marriage secret.

The second topic includes the differences between the secret marriage and other similar marriages such as: The Customary Marriage and Misya'r Marriage. The Customary Marriage is a legitimate marriage that fulfils its conditions, but not registered at specialized government departments; it's invalid without the approval of the guardian. Misya'r Marriage fulfils all its condition and rules, but a wife waives some of her legitimate marriage rights.

The third topic is about the verdict of the secret matrimony on which jurists have two different opinions. After presenting the discussions and evidence, I have outweighed the opinion of "Shafieya'h and Hanabilah" which states that it's permitted and valid but hated.

In the fourth topic, I have showed that today's secret marriage is different from the secret marriage defined by jurists. Today, it means the marriage which is hidden by the husband form the wife, children, family members and relatives. Other hand, the husband declares this marriage among the second wife's family and her relatives.

I concluded that such marriage is illegal and different from the secret marriage, because it's well-known among a group of people and it's not secret.

The fifth topic deals with the motives and causes of secret matrimony. The most important causes are: fear of the first wife or children, fear of family, or to try polygamy to discover its success or failure, or for sterility, or because husband is known for his love of marriages, or because of mixing between male and female students at universities or work. Other causes are: objection of parents for marriage until graduation from university or for some bad financial reasons, or one of the couple may not be competent for the other, or for differences in religion. Consequently, secret marriage occurs because of intermixing between males and females which Islam forbids.

The conclusion contains the most important results I have reached from this research.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٢٧ -٤٥٨ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الوجيز إلى ما في تراجم البخاري من حديث

عبدالعزيز أحمد الجاسم

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود،

الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/١/٧هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٢/٢٧هـ)

ملخص البحث . هدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على جانب من جوانب تراجم أبي عبد الله البخاري في صحيحه. وهي التراجم التي أومأ بها إلى حديث أو ضمّنها حديثاً ، وكانت هذه التراجم على أنواع. نوع منها بلفظ حديث رواه في صحيحه ، ونوع منها بلفظ حديث ليس على شرطه لكنه حديث صحيح.

ونوع بلفظ حديث ضعيف مع التنبيه عليه ،ونوع بمعنى حديث رواه في صحيحه، نوع بمعنى حديث صحيح لكن ليس على شرطه. كما تناول البحث التراجم التيُ ضمنت الأحاديث المرفوعة والموقوفة. وهذه الدراسة أظهرت لنا سعة علم هذا الإمام في السنة ، ودقته ، وتحريه ، في تراجم كتابه ، وأنه الإمام في هذا الشأن.

مقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستهديه ، ونستغفره ، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ، ومن سيئات أعمالنا ، من يهده الله فهو المهتدي ، ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشداً أما بعد :

فإن مكانة صحيح أبي عبد الله البخاري لا يجهلها أحد، كيف يجهل ، وهو أصحكتاب بعد كتاب الله تعالى .

قال الإمام ابن الصلاح - المتوفى سنه ٦٤٣ - : " أول من صنف الصحيح البخاري أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي مولاهم ، وتلاه مسلم بن الحجاج النيسابوري القشيري من أنفسهم . . . وكتابيهما أصح الكتب بعد كتاب الله تعالى ... إلى أن قال : ثم إن كتاب البخاري أصح الكتابين صحيحاً وأكثرهما فوائد " [١ ، ص ١٣]. فكتاباهما أصح الكتب بعد كتاب الله تعالى باتفاق أهل العلم .

قال الإمام النووي - المتوفى سنة٦٧٦ -: " اتفق العلماء على أن أصح الكتب بعد القرآن العزيز الصحيحان، البخاري ومسلم ، وتلقتهما الأمة بالقبول، وكتاب البخاري أصحهما وأكثرهما فوائد ومعارف ظاهرة وغامضة " [٢ ، جـ١ ، ص١٤] وانظر :[٨ ، ص٦].

فلا يشك عاقل في مكانة صحيح أبي عبد الله البخاري، هذا الإمام الذي بذل حياته كلها خدمة لسنة الرسول إلى جانب ما كان يتحلى به من ورع وتقى وذكاء .

لذلك جعل الله تعالى لكتابه قبولا بين أهل العلم ، فاحتفوا به احتفاء كثيرا ، وقاموا بخدمته خدمة لا تفوقها أي خدمة لأي كتاب إلا كتاب الله تعالى ، وكانت هذه الخدمة متعددة الجوانب .[٣، ج١ ص٢٢٩ ، و٤ ، ص٢٢٨].

وسأشير إليها باختصار، لكي تبرز مكانة هذا الكتاب المبارك ولا أطيل لكي لا أخرج عن موضوع بحثي.

الجانب الأول : شروحه

قام بشرح هذا الكتاب غير واحد من العلماء ، المتقدمين والمتأخرين، فبلغت تلك الشروح ستة وخمسين شرحاً .

الجانب الثاني : مختصراته

اختصر العلماء كتاب الصحيح فبلغت أربعة عشر مختصراً ، وهذا الاختصار على أنواع ، منها تجريده من الأسانيد، ومنها شرح الغامض منه، ومنها اختيار أحاديث منه مع شرحها.

الجانب الثالث : ثلاثياته

وهي الأحاديث التي يكون بينه وبين الرسول ﷺ ثلاثة رواة ، وهذه الثلاثيات اعتنى بها العلماء شرحاً وتعليقاً ، فبلغت تلك الكتب المؤلفة حولها تسعة كتب .[1]

الجانب الرابع : تراجمه

اعتنى العلماء بتراجمه ، فتكلموا عليها وبينوا ما تحتوي عليه، وذكروا الغاية والهدف منها ، وأسلوبه فيها ، ودقته في اختيار الكلمات. وسأتكلم في بحثي هذا على نوع من أنواع تراجمه، كما سيأتي بيان ذلك.

الجانب الخامس : العناية برجاله

تناول العلماء رجال الصحيح الذين روى عنهم الإمام البخاري في صحيحه، فأفردوهم في كتب مخصوصة ، وتكلموا عليهم كلاماً وافياً ، وبلغ عدد هذه الكتب أربعة عشر كتاباً.

---

(١) من ثلاثياته: قال البخاري حدثني مكي بن إبراهيم قال حدثنا يزيد بن أبي عبيد عن سلمة قال سمعت النبي صلى الله عليه وسلم يقول " من يقل علي ما لم أقل فليتبوأ مقعده من النار" [٥ ، ١ ، ص٢٠٢]. قال الحافظ ابن حجر: "وقد أفردت — أي ثلاثياته — فبلغت أكثر من عشرين حديثاً" [٦ ، جـ١ ، ص٢٠٢].

الجانب السادس : الكتب التي تناولت الصحيحين

صحيح البخاري وصحيح مسلم

تناول العلماء أيضا الصحيحين معا ، وكانت دراستهم تدور حول ثلاثة أمور :

الأمر الأول : الكلام على رجالهما .

الأمر الثاني : شروح عليهما .

الأمر الثالث : جمع الأحاديث التي اتفقا عليها .

فهذه العناية الفائقة التي أحاطت هذا الكتاب من علماء المسلمين لدليل واضح على أهميته ومكانته وجدير بنا معاشر المسلمين أن نوليه اهتمامنا قراءة وفهماً وحفظاً ، لأن منزلته تأتي بعد كتاب الله تعالى.

فمن أجل ذلك كله أردت أن أكتب بحثاً حول تراجمه ، أبين فيه أهمية تراجم صحيحه ، وما أودعَه فيها من الأحاديث والآثار ، كما سيأتي تفصيل ذلك إن شاء الله تعالى.

وستكون هذه الدراسة لنوع واحد من تراجمه ، وهي نماذجُ متعددة تدور حول الترجمة من حيث علاقتها بالحديث المسند بعدها ، أو علاقتها بحديث لم يذكره في صحيحه ، أو ذكره في مكان آخر من طريق آخر.

وقد جعلت هذا البحث في مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة :

المبحث الأول : الترجمة بلفظ الحديث ، وتحته المطالب التالية :

المطلب الأول : ترجمته بلفظ الحديث الذي ترجم له.

المطلب الثاني : ترجمته بلفظ حديث رواه في مكان آخر من صحيحه.

المطلب الثالث : ترجمته بلفظ حديث صحيح ، ليس على شرطه.

المطلب الرابع : ترجمته بلفظ حديث ضعيف.

المبحث الثاني : الترجمة بمعنى الحديث ، وتحته المطالب التالية :

المطلب الأول : ترجمته بمعنى الحديث الذي ترجم له.

المطلب الثاني : ترجمته بمعنى حديث رواه في مكان آخر من صحيحه.

المطلب الثالث : ترجمته بمعنى حديث صحيح ليس على شرطه.

المبحث الثالث : الآثار المرفوعة والموقوفة في الترجمة وتحته مطلبان :

المطلب الأول : الآثار المرفوعة.

المطلب الثاني : الآثار الموقوفة.

التمهيد

معنى الترجمة

مصدر لفعل : "تَرْجَمَ" الخماسي ، وهو الذي يترجم الكلام من لغة إلى أخرى ، والجمع تراجم.[٢]

قال أبو البقاء المتوفى سنة ١٠٩٤م: الترجمة - بفتح التاء والجيم -:

"هو إبدال لفظة بلفظ ، تقوم مقامها ، بخلاف التفسير" [٧ ، ص٣١٣] .

وهذا الإبدال سواء كان من نفس اللغة أو من لغةإلى لغة ، كترجمةِ لفظٍ أعجمي بعربي أو بالعكس ، كل ذلك يسمى ترجمة ، كما هو واضح من كلام أبي البقاء.

أما الترجمان : بفتح التاء ، ويجوز ضمها ، ويجوز أيضاً فتحها وفتح الجيم ، فهو المعبِّر عن لغة بلغة.[انظر: ٦ ، جـ ١ ص ٣٤].

وأما المراد بالترجمة عند الإمام البخاري في صحيحه فهو الكلام الذي يذكره قبل الأحاديث المسندة ، فيدخل فيها ما يذكره من الأ قوال سواء أ كانت أحاديث مرفوعة أم موقوفة أم مقطوعة.

---

(٢) انظر : *لسان العرب* جـ ١ ص ٦٦.

مثال ذلك قوله رحمه الله: (بابُ الانبساطِ إلى الناس، وقال ابن مسعود: خالطِ الناسَ، ودينَك لا تَكْلِمَنَّه، والدعابة مع الأهل). فهذا الكلام كله يعد ترجمة.

قال الحافظ ابن حجر: قوله(والدعابةِ مع الأهل)هو بقية الترجمة، معطوف على الانبساط بالجر، ويجوز أن يعطف على باب، فيقرأ بالرفع.[٦ ، جـ١٠ ص٥٢٦].

ومما يدل على أن الآثار من ضمن الترجمة، قولُه:

(باب: يهوي بالتكبير حين يسجد، وقال نافع : كان ابن عمر يضعُ يديه قبل ركبتيه) [٥ ، كتاب الآذان جـ ٢ ص ٢٩٠]

قال الحافظ ابن حجر: - بعد ذكره أقوال العلماء في هذه الترجمة -:

" والذي يظهر أن أثر ابن عمر من جملة الترجمة، فهو مترجَمٌ به لا مترجَم له، والترجمة قد تكون مفسِّرةً لمجمل الحديث، وهذا منها"[٦، جـ ٢ ص ٢٩١].

وسيأتي الكلام - إن شاء الله تعالى - على الآثار التي يذكرها ضمنَ الترجمةِ في المبحث الثالث.

وهذه الترجمة على أنواع، فمنها الظاهرُ، ومنها الخفيُّ، وهذا النوع الأخيرُ خصّه الإمام ناصرالدين أحمدُ بنُ محمد المعروف بابن المنيِّر المتوفى سنة ٦٨٣ في كتاب مستقل، وسماه: "المتواري على تراجم البخاري".(٣)

وهذه التراجم أولاها الإمام البخاري اهتماماً خاصاً، إذ قام بتبييضها بين قبر النبي صلى الله عليه وسلم ومنبره، وكان يصلي لكل ترجمةٍ ركعتين.

قال الحافظ ابن حجر: - بصدد كلامه على أهمية كتابه الصحيح -:

" وكذلك الجهةُ العُظمى الموجبةُ لتقديمه، وهي ما ضمَّنه أبوابَه من التراجم التي حيَّرت الأفكار، وأدهشت العقول والأبصارَ، وإنما بلغت هذه الرتبة، وفازت

---

(٣) انظر المقدمة من كتابه [٩ ص ص ٣٧ - ٣٨].

بهذه الحظوةِ، لسبب عظيم أوجبَ عِظمَها، وهو ما رواه أبو أحمد بن عدي عن عبد القدوس بن همام قال: شهدت عدةَ مشايخ يقولون:

" حوّل البخاري تراجمَ جامعِه - يعني بيّضها - بين قبر النبي ﷺ ومنبره، وكان يصلي لكل ترجمةٍ ركعتين ". [٨، ص١٣].

وهذه التراجمُ لاعلاقة لها بالمعلق، بل هي قسم مستقلٌ بذاته.

قال الحافظ ابن حجر: " أما م ا لم يصرح بإضافته إلى قائلٍ، وهي الأحاديثُ التي يوردها في تراجم الأبواب من غير أنْ يصرِّح بكونها أحاديثَ، فمنها:

ما يكون صحيحاً وهو الأكثر، ومنها مايكون ضعيفاً، كقوله: (باب: اثنان فما فوقهما جماعة[٤])، ولكن ليس شيء من ذلك ملتحقاً بأقسام التعليق، إذ لم يسقْها مساقَ.

الأحاديث، وهي قسم مستقلٌ ينبغي الاعتناءُ بجمعه، والكلامِ عليه، وبه وبالتعليق يظهر كثرةُ ما اشتمل عليه جامعُ البخاري من الحديث، ويوضّح سعة اطّلاعِه، ومعرفتِه بأحاديثِ الأحكام جملة وتفصيلا" [١٠، جـ١ ص٣٤٣].

المبحث الأول: الترجمة بلفظ الحديث

وتحته المطالب التالية:

المطلب الأول: ترجمته بلفظ الحديث الذي ترجم له

كثيراً ما يترجم الإمام البخاري رحمه الله تعالى بلفظ حديثٍ رواه بعد الترجمة، وهذا النوع لا غموض فيه ولا إشكال، لأن الترجمة مطابقةٌ للحديث، فمن ذلك قولُه:

(باب: المسلم مَنْ سلِم المسلمون من لسانه ويده)

---

(٤) ٦، جـ٢، ص١٤٢، وانظر: [٧، جـ٢، ص١٤٢].

ثم روى بسنده عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده، والمهاجر من هجر ما نهى الله عنه". [٥ ، كتاب الإيمان جـ ١ ص ٥٣ ح ١٠].

ففي هذه الترجمة استعمل الإمام البخاري لفظَ جزءٍ من الحديث من غير زيادةٍ أو نقصان.

قال الحافظ ابن حجر: " استعمل لفظ الحديث ترجمة من غير تصرّفٍ فيه"[٦ ، جـ ١ ص ٥٣].

فمن هذا القبيل ترجمتُه - بعد هذه الترجمة مباشرةً -: (باب أيُّ الإسلام أفضلُ) ثم روى حديثاً بسنده عن أبي موسى رضي الله عنه قال: " قالوا: يا رسول الله! أي الإسلام أفضل؟ قال: من سلم المسلمون من لسانه ويده"[٥، كتاب الإيمان جـ١ ص٥٤ ح ١١].

فاستعمل لفظ جزء من الحديث ترجمة من غير أن يتصرف أيضاً، ومثلُ هذا كثير. من ذلك قولُه: (باب: قول النبي صلى الله عليه وسلم" اللهم علّمْه الكتابَ ").

ثم روى حديثا بسنده عن ابن عباس أنه قال: ضمّني رسولُ الله صلى الله عليه وسلم وقال: " اللهم علمه الكتاب " [٥ ، كتاب العلم جـ ١ ص ١٦٩ ح ٧٥].

قال الحافظ ابن حجر: " استعمل لفظ الحديث ترجمة تمسكاً بأن ذلك لا يختص جوازُه بابن عباس، والضمير على هذا لغير مذكور"[٥ ، كتاب العلم - جـ١ ص١٦٩ ، ح٧٥]. يريد الضمير في" علمه". وإني أكتفي بهذه الأمثلة، لتكون نموذجاً لهذا النوع من التراجم.

المطلب الثاني : ترجمته بلفظ حديث رواه في مكان آخر من صحيحه

كثيراً ما يترجم الإمام البخاري بجزءٍ من حديثٍ صحيح رواه في مكان آخر من صحيحه ، فهو يومئُ إليه بهذه الترجمة.

فعندما يطالع القارئ كتابَه الصحيحَ، يجد أنّ هذه الترجمة أو تلك ، تتضمنُ لفظة تختلف عن الحديث المسند بعدها ، فيقع في إشكال من حيث عدمُ مطابقةِ الترجمة للحديث ، علماً أن هذه الترجمة تشير إلى حديثٍ رُوي من طرق أخرى صحيحةٍ.

قال الحافظ ابن حجر - المتوفى سنة ٨٥٢ -: " قد وضحَ لنا بالاستقراء أن جميع ما يقع في تراجم البخاري ، مما يترجم بلفظ الحديث ، لا يقع فيه شيء مغاير للفظ الحديث الذي يوردُه إلا وقد ورد من وجهٍ آخر بذلك اللفظ المغاير ، فلله درُّه! ما أكثرَ اطّلاعَه"[٦ ، جـ ، ٢ص٥٧].

فمن التراجم التي راعى فيها لفظَ حديثٍ أخرجه في صحيحه ، قولُه :(باب : مَنْ لم يتوضأ من لحم الشاة والسويق ، وأكلَ أبو بكر وعمرُ وعثمانُ رضي الله عنهم فلم يتوضئوا).[٦ ، جـ١ ص٣١٠] .

ثم روى حديثين تحت هذه الترجمة ، وكلا الحديثين ليس فيهما لفظُ " السَّويق " ، وإنما جاء فيهما لفظُ " الشاة " [٥ ، جـ١ ، ص ٣١٠ ، ٣١١ حديث ٢٠٧ و٢٠٨] .

فاشارة بكلمة " السويق " إلى الحديث [٥] الذي رواه في صحيحه عن بشير بن يسار مولى بني حارثة أنّ سويد بن النعمان أخبره ، أنه خرج مع رسول الله صلى الله عليه وسلم عامَ خيبر ، حتى اذا كانوا بالصَّهباء - وهي أدنى خيبر - فصلّى العصر ، ثم

(٥) انظر [٦ ، جـ١ ، ص٣١١] .

دعى بالأزواد فلمْ يؤتَ إلا بالسويق ، فأمر به فثُرّي [٦] ، فأكل رسول الله صلى الله عليه وسلم وأكلنا، ثم قام إلى المغرب، فمضمض ومضمضنا، ثم صلى ولم يتوضأ " [٥ ، كتاب الوضوء، جـ١ ص٣١٢ حديث ٢٠٩] .

ومن التراجم التي ذكر فيها لفظ حديثٍ أخرجه في موضعٍ آخر من صحيحه ليشيرَ بذلك إلى تلك الرواية. (باب : قراءة الفاجر والمنافق، وأصواتهم وتلاوتهم لا تجاوز حناجرهم) .

ثم روى ثلاثةَ أحاديثَ تحت هذه الترجمة ، ولا يوجد في واحد منها لفظُ " حناجرهم "، وإنما جاء في الحديث الثالث لفظُ " تراقيهم " ولفظُ الحديث : " يخرج ناس من قِبَل المشرق ، ويقرؤون القرآن لا يجاوز تراقيهم ، يمرقون من الدين كما يمرق السهم من الرميّة ...الحديث " . [٥ ، كتاب التوحيد ـ باب : قراءة الفاجر ، جـ ١٣ ص٥٣٣] .

فالإمام البخاري استخدم " حناجرهم بدلاً من لفظ " تراقيهم " المذكور في الحديث الثالث ، كما مّر بنا ، ليشير بذلك إلى الرواية التي جاء فيها لفظ " حناجرهم " وهذه الرواية أخرجها الإمام البخاري في صحيحه من حديثِ علي ومن حديث أبي سعيدٍ الخدريٍّ رضي الله عنهما . [٥ ، كتاب فضائل القرآن ـ باب : ثم من راءى بقراءة القرآن ...جـ ٩ ـ ص٩٩ ح ٥٠٥٧ و ٥٠٥٨] .

ومن التراجم التي أشار بها إلى إحدى روايات الحديث قولُه : (باب : فضل الصلاة لوقتها) . ثم روى حديثاً واحداً بعد الترجمة بسنده عن عبد الله قال : سألت النبي صلى الله عليه وسلم أيّ العمل أحبُّ إلى الله؟ قال : الصلاة على وقتها. قال ثم أي : ... الحديث.." [٥ ، كتاب مواقيت الصلاة ـ باب فضل الصلاة لوقتها ـ جـ ٢ص ٩ ح ٥٢٧].

---

(٦) بضم الثاء وتشديد الراء ، ويجوز تخفيفها ، أي بُلّ بالماء ، لما لحقه من اليبس ، انظر [جـ ١ ص٣١٢] .

فيلاحـظ أنّ الترجمة جاءت بلفظ" لوقتها" علماً أن الحديث" على وقتها" وقد رواها أكثر الرواة بلفظ" على"، لكنه عدَل عن لفظ الحديث" على"، وذكر" لوقتها" ليشير بأن الحديث قد رُوي أيضاً بلفظ" لوقتها" ، وهذه الرواية أخرجها في صحيحه في كتاب التوحيد [٥ ، كتاب التوحيد جـ ١٣ ص ٥١٠ حـ ٧٥٣٤].

المطلب الثالث : ترجمته بلفظ حديث ليس على شرطه

من أنواع تراجمه رحمه الله تعالى أنه يترّجم بلفظِ حديثٍ لم يصح على شرطه ، لكي يشير إلى ذاك الحديث.

قال الحافظ ابن حجر: " وكثيراً ما يترجم بلفظ يؤمىء إلى معنى حديثٍ لم يصح على شرطه، أو يأتي بلفظ الحديث الذي لم يصح على شرطه، صريحاً في الترجمة " [٦ ، جـ ٢ ص].

فمن التراجم التي أومأ بها إلى حديث لم يصح على شرطه قولُه: (باب : لا تُقبل صلاةٌ بغير طهور)، ثم روى بسنده ـ تحت هذه الترجمة ـ حديث أبي هريرة مرفوعا: " لا تقبل صلاةُ مَنْ أحدثَ حتى يتوضأ " [٥ ، كتاب الوضوء ـ باب : لا تقبل صلاة .....، جـ ١ ص ٢٣٤ حـ ١٣٥].

فقوله " بغير طهور " آخر الترجمة غير موجود في الحديث الذي ذكره، وقد أخذ هذا من حديث آخر .

قال الحافظ ابن حجر :

" هذه الترجمة لفظُ حديثٍ رواه مسلم وغيرُه من حديثِ ابن عمر رضي الله عنهما ، وأبو داود وغيره من طريق أبي المَلِيح بن أسامة عن أبيه، وله طرقٌ كثيرة، لكن ليس فيها شيء على شرط البخاري، فلهذا اقتصر على ذكره في الترجمة، وأورد في الباب ما يقوم مقامُه " [٦ ، جـ ١ ص ٢٣٤].

قلت : الحديث الذي أشار إليه أخرجه مسلم ، عن ابن عمر مرفوعا " لا تُقبل صلاةٌ بغير طهور ، و لا صدقة من غلول" [١٣ ، كتـاب الطهارة ـ باب : لا تقبل..... ، جـ ١ ص ٢٠٤ حديث رقم عام ٢٢٤].

والترمـذي [١٤ ، جـ١ ص ٥ حـ ١] وأحمد[١٥ ، جـ ٣ ص ٥٧] ، وأبـو داود [١٦ ، كتاب الطهارة ـ باب فرض الوضوء جـ ١ ص ١٦ حـ ٥٩] .

وهـؤلاء كلهم أخرجوه من طريق سِمَاك بن حرب ، وهو ليس من شرطه(٧)

ومن ذلك أيضاً قولُه : (بـاب : أمر النبي صلى الله عليه وسلم الذي لا يتمّ ركوعه بالإعادة).

ثم ساق حديثاً بسنده عن أبي هريرة ذكر فيه الرجل الذي صلى ثم جاء إلـى الرسول صلى الله عليه وسلم ، وسلّم عليه ، فردّ عليه السـلام ، ثم قال : ارجع فصلِّ فإنك لم تصلّ.... الحديث"[٥ ، كتاب الآذان ، جـ ٢ ص ٢٧٦ ، ٢٧٧ حـ٧٩٣].

فالحديث الذي رواه بعد الترجمة ، ليس فيه ذكرُ السببِ الذي جعل الرسول صلى الله عليه وسلم يأمره بالإعادة ، أما الترجمة فإن فيها ما يؤمئ إلى السبب ، وهو عدمُ إتمام ركوعِه ، فمِن أجل ذلك ، كانت هذه الترجمة مـن التراجم الخفيةِ.

قال ابن المنيّر - كما في الفتـح - المتوفى سنة ٦٨٣ : " هذه من التراجم الخفية ، وذلك أن الخبر لم يقع فيه بيانُ ما نقّصه المصلي المذكور ، لكنه صلى الله عليه وسلم لما قال له : " ثم اركع حتى تطمئن راكعاً " إلى آخر ما ذكر له من الأركان ، اقتضى ذلك لتساويها - أي تساوي الأركان - في الحكم ، لتناول الأمر كل فرد منها ، فكل مَن لم يتمّ ركوعه أو سجـودَه ، أو غير ذلك ، مما ذُكر ، مأمورٌ بالإعادة"[٦ ، جـ ٢ ص ٢٧٧].

---

(٧) انظر : [١٧ ، ص ٢٥٥].

قال الحافظ ابن حجر - بعد إيراده كلام ابن المنير المتقدم -: " وقع في حديث رفاعة بن رافع عند ابن أبي شيبة في هذه القصة: دخل رجل فصلّى صلاة خفيفة، لم يتمَّ ركوعها ولا سجودها"، فالظاهر أن المصنف أشار بالترجمة إلى ذلك" [٦ - جـ ٢ ص٢٧٧].

قلت: بل هو المتبادر إلى الذهن لأنه يشير إلى ذلك الحديث، كما هي عادتُه رحمه الله. ومن التراجم التي أشار بها إلى حديثٍ صحيح لم يروه في صحيحه قولُه: (باب من أدرك من الصلة ركعة) ثم ساق حديثاً واحداً بعد الترجمة بسنده عن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " من أدرك ركعة من الصلاة فقد أدرك الصلاة".[٥ ـ كتاب مواقيت الصلاة جـ ٢ ص ٥٧].

فالاختلافُ بين الترجمة والحديث واضحٌ، وهو تقديم" من الصلاة" على " ركعة"، وهو يشير بهذه الترجمة إلى حديثٍ جاء بالتقديم رواه البيهقي بسنده عن أبي هريرة، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " من أدرك من الصلاة ركعةً فقد أدرك الصلاة"[١٢ ، جـ ٣ ص ٢٠٢ ، وانظر [٦ ، جـ ٢ ص ٥٧].

ومن التراجم التي أشار بها إلى حديث لم يروه في صحيحه أيضاً وهو ليس على شرطه قولُه: (باب الآذان مثنى مثنى).

ثم روى حديثين عن أنس بن مالك وفيهما" أُمرَ بلالٌ أنْ يشفع الآذان" [٥ ، كتاب الآذان ـ جـ ٢ ص ٨٢ حـ ٦٠٥ و ٦٠٦].

فالحديثان لا يوجد فيهما لفظُ الترجمة، وإنما فيهما" يشفع بالأذان" ، ومعنى الشفع اثنان، فالإمام البخاري أومأ بالترجمة التي ذكرها إلى حديث لم يصح على شرطه.

وهذا الحديث أخرجه أبو داود الطيالسي بسنده عن ابن عمر أنه قال: " كان الأذان على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم مثنى مثنى، والإقامةُ مرة، غير أنّ المؤذن كان إذا قال: قد قامت الصلاة، قد قامت الصلاة، قال: مرتين". [١٨ - جـ ٣ ص ٤٣٢، ح٢٠٣٥].

فهذا الحديث ليس على شرطه إذ في سنده محمد بن إبراهيم أبو جعفر، روى عنه أبو داود، وهو صدوق، كما قال الحافظ ابن حجر[١٧ ، ص ٤٦٥ ترجمة ٥٦٩٤].

ومن التراجم التي ترجم فيها بلفظ حديث صحيح لكن لم يروه في صحيحه، ترجمته: (باب: إذا التقى الختانان). ثم روى حديثاً واحداً تحت هذه الترجمة بسنده عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: " إذا جلس بين شعبها الأربع، ثم جَهدَها فقد وجب الغسلُ" [٥ ، كتاب الغسل، جـ ١ ، ص ٣٩٥، حـ ٢٩١].

فهذا الحديث ليس فيه لفظٌ من ألفاظ الترجمة، وإنما أشار الإمام البخاري بهذه الترجمة إلى روايةٍ صحيحةٍ جاءت عند ابن ماجه من حديث عائشة رضي الله عنها قالت: " إذا التقى الختانان فقد وجب الغسل، فعلتُه أنا ورسولُ الله صلى الله عليه وسلم، فاغتسلْنا"[١١ ، كتاب الطهارة باب ما جاء في وجوب الغسل إذا التقى الختان - جـ١ ص١٩٩ ح ٦٠٨].[8]

---

(٨) قلت: ورجال إسناده ثقات، ورواه أيضا من طريق الحجاج بن أرطاه عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده مرفوعاً: " إذا التقى الختانان - الحديث" أما قول الحافظ ابن حجر - ٦ ، ج١ ص٣٩٥، فإن الترجمة – تطابق حديثاً عند البيهقي من طريق ابن أبي عروبة عن قتادة مختصراً، ولفظه : " إذا التقى الختانان فقد وجب الغسل " فلم أجد هذه الرواية في سننه ، وإنما جاء عنده " إذا التقى الختانُ الختانَ ..." [١٢ ،ج١ ص ١٦٣].

قال الحافظ بن حجر : " فكأن المصنف أشار إلى هذه الرواية ، كعادته في التبويب، بلفظ إحدى روايات الحديث" [٦ ، جـ١ ، ص ٣٩٥] .

المطلب الرابع: ترجمته بلفظ حديث ضعيف

ومن التراجم التي راعى فيها حديثاً ضعيفاً، وهي قليلة. قوله : (باب : الصعيد الطيب وضوء المسلم يكفيه من الماء) ثم روى حديثاً طويلاً تحت هذه الترجمة وفيه" عليك بالصعيد فإنه يكفيك" [٥ ، جـ ١ ص٤٤٦ - ٤٤٧ ح ٣٤٤].

فيلاحظ أن الترجمة فيها زيادةُ كلمات على ما جاء في حديث الباب الذي ساقه ، وهذه الزيادة ذكرها الإمام البخاري ،ليشير بذلك إلى حديثٍ جاء بهذا اللفظ ، لكنه لم يخرجه، لأنه روي من طريق عمرو بن بُجْدان ، وهو ضعيف .

قال الحافظ بن حجر: " تفرد عنه أبو قلابة ، من الثالثة ، لا يعرف حالهُ " [١٧ ، ص ٤١٩]

قلت : وهذا الحديث أخرجـــــه غيرُ واحدٍ من العلماء، كلُّهم من طريق عمرو ابن بجدان.[٩]

ومن ذلك أيضاً قولُه: (باب : اثنانِ فما فوقهما جماعةٌ) ثم روى حديثاً بسنده عن مالك بن الحويرث عن النبي صلى الله عليه أنه قال "إذا حضرت الصلاة فأذّنا وأقيما، ثم ليؤمَّكما أكبرُكما"[٥ ، كتاب الأذان - جـ ٢ ص ١٤٢ ح ٦٥٨]. فهذه الترجمة لفظُ حديثٍ ضعيفٍ، أخرجه ابنُ ماجه وغيرُ .

---

(٩) انظر *موارد الظمآن* [١٩ ، ص ٧٥ ح ١٩٦] *والترمذي* [١٢ ، جـ ١ ص ص ٢١١ ، ٢١٢ ، ح ١٢٤]

قال الحافظ ابن حجر : "هذه الترجمة لفظ حديثٍ وردَ من طرقٍ ضعيفةٍ، منها في ابن ماجه من حديث أبي موسى الأشعري[١٠] [٦ ، جـ ٢ ص ١٤٢].

المبحث الثاني: الترجمة بمعنى الحديث.

وتحته المطالب التالية :

المطلب الأول: ترجمته بمعنى الحديث الذي ترجم به

ومن التراجم التي ترجم فيها بمعنى حديث أخرجه في صحيحه بعد الترجمة مباشرة . قولُه رحمه الله تعالى: (باب : ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا) ثم روى تحت هذه الترجمة حديثين .

روى الحديث الأول بسنده عن ابن مسعود رضي الله عنه أنه قال : " كان النبي صلى الله عليه وسلم يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا " .

---

(١٠) الحديث أخرجه ابن ماجه في سننه قال: حدثنا هشام بن عمار قال حدثنا الربيع بن بدر عن أبيه عن جده عمرو بن جرَاد عن أبي موسى الأشعري قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم" اثنان فما فوقهما جماعة" [١١ ، كتاب إقامة الصلاة والسنة فيها - باب الاثنان جماعة، جـ ١ ص ٣١٢ ح ٩٧٢]. وهذا الحديث بهذا الإسناد ضعيف، إذ في سنده الربيع بن بدر ، وهو متروك ، كما في *التقريب*[١٧ ، ص ٢٠٦ ترجمة١٨٨٣] وأبوه بدر بن عمروبن جراد السعدي مجهول كما في *التقريب* [١٧ ، ص ٤١٩ ترجمة ٤٩٩٩] وأخرجه أيضا الدار قطني في سننه : ٢ / ٢٨٠ و ٢٨١ من طريقين : الطريق الأول : من طريق الربيع عن أبيه عن جده والطريق الثاني : من طريق عثمان بن عبد الرحمن بن سعد بن أبي وقاص عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده وعثمان هذا مجمع على تركه ، قال البخاري : تركوه كما في *المغني* : ٢ /٤٢٦ ترجمة ٤٠٣٨ وأخرجه أيضا الحاكم : ٤ / ٣٣٤ والبيهقي : ٣ / ٦٩ كلاهما من طريق الربيع عن أبيه عن جده .

وروى الحديث الثاني بسنده عن أنس رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال "يسِّروا ولا تعسِّروا ،وبشِّروا ، ولا تنفِّروا " .[٥ ، كتاب العلم ـ جـ ١ ص ١٦٢ ـ ١٦٣ ح ٦٨ و ٦٩].

إذا تأملنا الترجمة والحديثين المذكورين وجدنا أن آخر الترجمة "كي لا ينفروا " ، لم يوجد في واحد من الحديثين ، وإنما استعمل المعنى ، كما أنه لا يوجد لفظ "العلم" في واحد منهما .

قال الحافظ ابن حجر : "عطف العلم عليها ـ أي على الموعظة ـ من باب عطف العام على الخاص ،لأن العلم يشمل الموعظة وغيرها وإنما عطفه ، لأنها منصوص في الحديث ، وذكر "العلم "استنباطا . .. ثم قال : استعمل في الترجمة معنى الحديثين اللذين ساقهما ، وتضمن تفسير "السآمة بالنفور ، وهما متقاربان ..."[٦ ، جـ ١ ص ١٦٢]. قلت : يريد تقارب معنى السآمة والنفور .

نجد الإمام البخاري استعمل في هذه الترجمة أمرين :

الأول : ترجم بالمعنى .

الثاني : زاد كلمة "العلم " من باب الاستنباط .

ومن هذا القبيل ترجمتُه :(باب : من الدين الفرارُ من الفتن) ثم ساق حديثاً بسنده عن أبي سعيد رضي الله عنه أنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "يوشك أنْ يكون خيرَ مالِ المسلم غَنَمٌ يَتْبَعُ فيه شَعَفَ الجبالِ ، ومواقعَ القطْرِ، يفرُّ بدينه مِن الفتن "[٥ ، كتاب الإيمان ، جـ١ ص٦٩ ح ١٩].

فصدْرُ الترجمةِ من كلام أبي عبدالله البخاري ، أخذ هذا المعنى من الحديث " يفر بدينه من الفتن " ، فانتزع صدرَ الترجمةِ من هذه الجملة ، وعبَّر عنها بالمعنى.

ثم ذكر " من الديـــن " علماً أنّ هذا البابَ ذكرَه في كتاب الإيمان ، لأن الفرار من الفتن علامـــــةُ الإيمان ،لكنه عدَل عن لفظ الإيمان إلى لفظ " من الدين " مراعاةً للرواية التي ذكرها .

قال الحافظ ابن حجر: "عدل المصنف عن الترجمة بالإيمان - مع كونه ترجم لأبواب الإيمان ـ مراعاة للفظ الحديث " [٦ ، جـ ١ ص٦٩] .

المطلب الثاني : ترجمته بمعنى حديث رواه في مكان آخر من صحيحه

من أنواع تراجمه رحمـه الله أنه يترّجـمُ بمعنى حديث ، ليشيرَ بذلك إلى ذاك الحديث الذي رواه في صحيحه ، أو لم يروه لكنه حديث صحيح .

قال رحمه الله تعالى : (باب : إنْ صلّى في ثوبٍ مصلّبٍ أو تصاويــرَ، هل تفسُدُ صلاتُه؟ وما يُنهى عن ذلك) . ثم روى حديثاً واحداً تحت هذه الترجمة عن أنس رضي الله عنه أنه قال : " كان قِرامٌ لعائشة سترتْ به جانبَ بيتِها، فقال النبي صلـــى الله عليه وسلم" أمِيطي عنّا قِرامَكِ هذا، فإنه لا تزالُ تصاويرُه تَعرِضُ في صلاتـي".[٥ ، كتاب الصلاة - باب: إن صلى في ثوب... جـ١ ص٤٨٤ ح٣٧٤].

فهذا الحديث ليس فيه ذكرٌ، لقوله" مصلّب" ، الذي ذكره في الترجمـــة ، مما جعل العلماء يبحثون عن توجيه ذلك.

قال الحافظ ابن حجر - بعد أن ذكر عدة توجيهات -: " ثم ظهر لي أن المصنف أراد بقوله" مصلّب" الإشارةَ إلى ما ورد في بعض طرق هذا الحديث، كعادته، وذلك فيما أخرجه في اللباس من طريـــق عمران عن عائشة رضي الله عنها قالت" لم

يكن رسول الله صلى الله عليه وسلم يترك في بيته شيئاً فيه تصليب إلا نقضه[١١] [٦ ، جـ ١ ص٤٨٤].

ومن التراجم التي أومأ بها إلى معنى حديث رواه في مكان آخر من صحيحه ، قولُه : (باب : تسوية الصفوف عند الإقامة وبعدها).

ثم روى حديثين بعد هذه الترجمة ، وليس فيهما تقييدُ تسويةِ الصفوفِ "عند الإقامة" روى الحديث الأول بسنده عن النعمان بن بشير قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم : " لتسوُنَّ صفوفكم ، أو ليخالِفنَّ الله بين وجوهِكم".

وروى الثاني بسنده عن أنس أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : " أقيموا الصفوف فإني أراكم خلفَ ظهري"[٥ ، كتاب الأذان ـ جـ ٢ ص ٢٠٦ ، ٢٠٧ ح ٧١٧ ، ٧١٨] .

فهذان الحديثان ليس فيهما تقييدُ التسوية عنده ، كما هو واضح ، لكنه قيّد بذلك في الترجمة ليومئَ إلى روايةٍ جاء فيها التقييدُ .

قال الحافظ ابن حجر : " ليس في حديثي الباب دلالةٌ على تقييد التسوية بما ذكر ، لكن أشار بذلك إلى ما في بعض الطرق كعادته ".

ففي حديث النعمان عند مسلم[١٢] أنه صلى الله عليه وسلم قال ذلك عندما كاد أن يكبر ، وفي حديث أنس[١٣] في الباب الذي بعد هذا " أقِيمت الصلاةُ فأقبل علينا ، فقال ....." [٦ ، جـ٢ ص ٢٠٧] .[١٢][١٣]

ومن التراجم التي ترجم فيها بالمـعنى ليشير إلى رواية رواها في صحيحه قولُه :

---

(١١) قلت : الحديث أخرجه البخاري[٥ ، كتاب اللباس باب : نقض الصور - جـ١٠ ص٣٨٥ ح٥٩٥٢].

(١٢) [كتاب الصلاة جـ ١ ص ٣٢٤ ، ح ١٢٨] .

(١٣) [كتاب الأذان ، باب إقبال الإمام على الناس عند تسوية الصفوف ـ جـ ٢ ص ٢٠٨ ح ٧١٩] .

(باب : خروج الصبيان إلى المصلى) ، ثم روى حديث ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال " خرجت مع النبي صلى الله عليه وسلم ، يوم فطرٍ أو أضحى ، فصلى ، ثم خطب ، ثم أتى النساءَ ، فوعظهنَّ ، وذكّرهن ، وأمرهنّ بالصدقة". [٥ ، كتاب العيدين ـ باب خروج الصبيان ..... ، جـ ٢ص ٤٦٤ ح ٩٧٥] .

إذا نظرنا إلى الترجمة والحديث المذكورِ بعدها وجدنا عدمَ التطابق بينهما ، وعندما رجعتُ إلى روايات الحديث عند الإمام البخاري ، وجدت مايُشير إلى هذه الترجمة.

قال الحافظ ابن حجر : " ليس في هذا السياق ـ يريد سياق الحديث الذي مر بنا ـ بيانُ كونِه صبياً حينئذ ، ليطابق الترجمةَ ، لكنْ جرى المصنف على عادته في الإشارة إلى ما ورد في بعض طرق الحديث الذي يورده " [٦ ، جـ ٢ ص٤٦٤] .

قلت : والحديث الذي أشار إليه أبو عبد الله أخرجه في صحيحه بسنده عن عبد الرحمن بن عابس أنه قال : سمعت ابن عباس ، قيل له : أشهدتَ العيد مع النبي صلى الله عليه وسلم؟ قال : نعم! ولولا مكاني من الصغر ما شهدتُه ، حتى أتى العَلَمَ الذي عند دار كثير بن الصَّلت ، فصلى ثم خطب ، ثم أتى النساءَ ، ومعه بلالٌ فوعظهن .....الحديث ".[٥ ، كتاب العيدين ـ باب العَلمِ الذي بالمصلّى ، جـ ٢ ص ٤٦٥ ، ح ٩٧٧] .

فيلاحظ هنا أن الإمام البخاري لم يذكر اللفظ الوارد في الحديث الذي أشار إليه ، وإنما ترجم بمعناه ، كما هو واضح ، ليومئ بها إلى ذلك الحديث.

المطلب الثالث : ترجمته بمعنى حديث صحيح ، ليس على شرطه

من أنواع التراجم عنده ترجمتُه بمعنى حديث ، ليس على شرطه ، ليومئ بذلك إلى ذاك الحديث .

قال رحمه الله تعالى : (باب : هل تُنبشُ قبورُ مشركي الجاهليةِ ، ويُتخذُ مكانُها مساجدَ؟ لقول النبي صلى الله عليه وسلم " لعن الله اليهودَ اتخذوا قبورَ أنبيائِهم مساجدَ " وما يُكره من الصلاة في القبور .و رأى عمر أنس بن مالك ...).

ثم روى بعد الترجمة حديثين ، ولا يوجد فيهما قوله " وما يكره من الصلاة في القبور " [٥ ، كتاب الصلاة ـ جـ ١ ص ٥٢٣ ح ٤٢٧ و ٤٢٨]. أراد الإمام البخاري أنْ يومئ إلى حديثٍ ـ بقوله هذا ـ ليس على شرطه .

قال الحافظ ابن حجر : " قوله " وما يكره من الصلاة في القبور " يتناول ما إذا وقعت الصلاة على القبر أو إلى القبر أو بين القبرين. وفي ذلك حديث رواه مسلم من طريق أبي مَرْثَد الغَنَوَي مرفوعاً " لا تجلسوا على القبور ، ولا تصلوا إليها أوعليها [١٤]

ثم قال الحافظ : وليس على شرط البخاري فأشار إليه في الترجمة [٦ ، جـ ١ ص ٥٢٤]، قلت : لكنه لم يستعمل لفظه وإنما استعمل معناه كما هو ظاهر .

ومن هذا القبيل قولُه : (باب إذا استووا في القراءة فليؤمهم أكبرهم) ثم روى حديثاً بسنده عن مالك بن الحُويرث قال : " قدمنّا على النبي صلى الله عليه وسلم ونحن شَبَبَة ، فلبثنا عنده نحواً من عشرين ليلة ، وكان النبي صلى الله عليه وسلم رحيماً ، قال : لو رجعتم إلى بلادكم فعلّمتموهم ، مُروهم فليصلوا صلاة كذا في حين كذا ، وصلاة كذا في حين كذا ، وإذا حضرت الصلاة فليؤذن لكم أحدكم ، وليؤمَّكم أكبرُكم" [٥ ، كتاب الأذان - جـ٢ ص١٧٠ ح ٦٨٥].

فقوله في الترجمة "إذا استووا في القراءة" غير موجود في الحديث ، وإنما أخذ هذا من حديثٍ رواه مسلم في صحيحه ، ولم يذكر لفظه وإنما انتزعه من الحديث وعبّر عنه بالمعنى.

---

(١٤) [١٣ ، كتاب الجنائز - باب النهي عن الجلوس على القبور والصلاة عليها ، جـ ٢ ص ٦٦٨ ح ٩٧]

قال الحافظ ابن حجر: "هذه الترجمة مع ما سأبينه من زيادةٍ في بعض طرق حديث الباب منتزَعةٌ من حديث أخرجه مسلم[١٥] من رواية أبي مسعود الأنصاري مرفوعاً: " يؤم القومَ أقرؤهم لكتاب الله فإن كانت قراءتهم سواء، فليؤمهم أقدمُهم هجرةً، فإن كانوا في الهجرة سواء فاليؤمهم أكبرُهم" الحديث.

ومداره على إسماعيل بن رجاء عن أوس بن ضَمْجَع عنه، وليسا جميعاً من شرط البخاري، وقد نقل ابنُ أبي حاتم في العلل عن أبيه أن شعبة كان يتوقف في صحة هذا الحديث. ولكن هو في الجملة يصلح للاحتجاج به عند البخاري".[٦، جـ٢ ص ١٧٠].

ومن التراجم التي أومأ بها إلى حديثٍ لم يصح على شرطه، لكنه ترجم بمعناه، قولُه (باب : دلك المرأة نفسها إذا تطهرت من المحيض) ثم روى حديثا - بعد الترجمة - عن أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها : " أنّ امرأة سألت النبي صلى الله عليه وسلم عن غسلها من المَحيض ، فأمرَها كيف تغتسل قال: خُذي فِرْصَةً من مَسْكٍ فتطهَّري بها . قالت : كيف أتطهر ؟ قال تطهري بها ! قالت : كيف ؟ قال : سبحان الله ! تطهري . فاجتذبتها إلي فقلت : تتبعي بها أثر الدم " [٥ ، كتاب الحيض - ج ١ ص ٤١٤ ح ٣١٤].

فهذا الحديث لا يطابق الترجمة ، كما هو ظاهر، إذ ليس فيه بيانُ كيفية الغسل ولا الدلك ، لكن الإمام البخاري أراد أن يومئ إلى حديث تضمن كيفية الغسل، لكن هذا الحديث الذي أومأ إليه لم يصح على شرطه [انظر ٦ ، ج ١ ص ٤١٥].

وهذا الحديث الذي أشار إليه أخرجه مسلم في صحيحه بلفظ " تأخذ إحداكن ماءها وسدرتها ، فتطهر ، فتحسن الطهور ، ثم تصب على رأسها فتدلكه دلكا شديدا ،

---

(١٥) انظر[كتاب المساجد - باب من أحق بالإمامة؟ - جـ١ ص ٤٦٥ ح(٢٩٠).

حتى تتبلغ شؤون رأسِها، ثم تصب عليها الماء ثم تأخذ فرصة ممسكة فتطهر بها ... الحديث .. " [١٣ ، كتاب الحيض - باب استحباب المغتسلة من الحيض فرصة ...جـ ١ ص ٢٦١ ح ٦١].

فهذا الحديث ليس على شرطه، لأنه من رواية " إبراهيم بن المهاجر" وهو صدوق، لين الحفظ ، كما قال الحافظ ابن حجر [١٧ ، ص ٩٤].

قال الحافظ ابن حجر: " وإنما لم يخرج المصنف هذا الطريق لكونها من رواية" إبراهيم بن المهاجر " عن صفية، وليس هو على شرطه " [١٧ ، جـ ١ ص ٤١٥].

ومن ذلك أيضاً قولُه: (باب وجوب الصلاة........ ومن صلى في الثوب الذي يجامع فيه ما لم ير أذى، وأمر النبي ألا يطوف بالبيت عُريان).[٥ ، كتاب الصلاة جـ١ ص٤٦٥].

فقوله في الترجمة " و من صلى في الثوب الذي يجامع فيه ما لم يرى أذى"، إشارة منه إلى حديث معاوية رضي الله عنه، لكنه تصرف في ألفاظه.

قال الحافظ ابن حجر: " يشير إلى ما رواه أبو داود والنسائي وصححه ابن خزيمة وابن حبان من طريق معاوية بن أبي سفيان أنه سأل أخته أم حبيبة: هل كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يصلي في الثوب الذي يجامع فيه؟ قالت: نعم! إذا لم ير فيه أذى".

ثم قال الحافظ: "وهذا من الأحاديث التي تضمنتها تراجمُ هذا الكتاب بغير صيغة روايةحتى ولا التعليق[١٦] [٦ جـ١ ص ٤٦٦].

---

(١٦) الحديث أخرجه أبو داود:[١٦ ، كتاب الطهارة - باب الصلاة في الثوب الذي يصيب أهله فيه، جـ١ ص١٠٠ ح ٣٦٦]والنسائي[٢٠ ، كتاب الطهارة - باب المني يصيب الثوب،جـ١ ص ١٥٥] وابن ماجه[١١ ، تاب الطهارة - باب الصلاة في الثوب الذي يجامع فيه، ح ٥٤٠] وابن حبان[١٩ ، كتاب الطهارة - باب ما جاء في الثوب الذي يجامع فيه، ص ٨٢ ح ٢٣٧].

المبحث الثالث : الآثار المرفوعة والموقوفة في الترجمة[١٧]

وتحته مطلبان :

المطلب الاول : الآثار المرفوعة

كثيرا مــا يترجم الإمامُ البخاريُّ بحديثٍ مرفوع معلقاً ، أويضمِّن الترجمة حديثاً مرفوعاً معلقاً، وذلك للأمور التالية:

١ـ يأتي بالحديث في الترجمة معلقاً، لأنه وصله في مكان آخر فــي صحيحه، واحتاج إليه، فذكره معلقاً حتى لا يكرر الحديث سنداً ومتناً من غير فائدة .

قال الحافظ ابن حجر: " وربمــا ضاق عليه مخرَجُ الحديث حيث لا يكون له إلا طريق واحدة،[١٨] فيتصرف حينئذ فيه، فيورده في موضعٍ موصولاً، وفي موضعٍ معلقاً ، ويورده تارة تاماً، وتارة مقتصــراً على طرفه الذي يحتاج إليه في ذلك الباب . " [٨ ، ص ١٥].

ومن الأمثلة على ذلك قولُه : (باب مناقب علي بن أبي طالب القرشي الهاشمي أبي الحسن رضي الله عنه) وقال النبي صلى الله عليه وسلم لعلي " أنت مني وأنا منـك " [٥ ، كتاب فضائل الصحابة ، جـ ٧ ص ٧٢].

فهذا الحديث المعلق رواه موصولاً من حديث طويل في صحيحه ، لكنه عند ما احتاج إليه ، ذكره معلقا ، مقتصراً على جزءٍ منه .

---

(١٧) هذا المبحث يختلف عن المبحث الأول والثاني، فإنه في هذا النوع من التراجم يصرّح بنسبة الحديث إلى الرسول صلى الله عليه وسلم، كأن يقول: (باب قول النبي صلى الله عليه وسلم كذا) أو يقول: (باب كذا وكذا، وقال النبي صلى الله عليه وسلم كذا). أما المبحث الأول والثاني فإنه يومئ إلى حديث من غير أن يصرح بأنه حديث، كما مر بنا.

(١٨) أو له أكثر من طريق لكنه ذكرها في صحيحه.

قال الحافظ ابن حجر : " هو طرفٌ من حديثِ البراء بن عازب في قصته بنت حمزة، وقد وصله المصنف في الصلح، وفي عمرة القضاء مطولاً[١٩] " [٦ ، جـ ٧ ص ٧٢]

٢ ـ يأتي بالحديث معلقاً في الترجمة ، لأنه ليس على شرطه . كثيرا ما يترجم بحديث ليس على شرطه أو يضمِّن الترجمة به ، فمن ذلك قولُه : (باب : قول النبي صلى الله عليه وسلم" الدين النصيحة لله ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم"، وقوله تعالى : إذا نصحوا لله ورسوله). ثم روى حديثاً بعد هذه الترجمة عن جرير بن عبد الله : قال :" بايعتُ رسول الله صلى الله عليه وسلم على إ قام الصلاة، وإيتاء الزكاة، والنصح لكل مسلم " [٥ ، كتاب الإيمان ، جـ ١ ص ١٣٧ ح ٥٧] .

فهذا الحديث الذي جعله ترجمة، لم يذكره في صحيحه مسنداً، لكونه ليس على شرطه.

قال الحافظ ابن حجر: " هذا الحديث[٢٠] أورده المصنف ترجمة باب ، ولم يخرجه مسنداً في هذا الكتاب، لكونه على غير شرطه، ونبّه بإيراده على صلاحيته في الجملة، وما أورده من الآية وحديث جرير يشتمل على ما تضمنه ".[٦، جـ ١ ص ١٣٧].

---

(١٩) وانظر مزيداًمن الأمثلة :[٥ ، كتاب فضائل الصحابة ـ باب: مناقب فاطمة عليها السلام، وقال النبي صلى الله عليه وسلم فاطمة سيدة نساء أهل الجنة، جـ ٧ ص ١٠٥].

(٢٠) الحديث أخرجه مسلم:[١٣ ، كتاب الإيمان ـ باب: بيان أن الدين النصيحة ـ جـ١ ص ٧٤ ح ٥٥]. وانظر مزيدا من الأمثلة:[٥ ، كتاب الإيمان ـ باب : الدين يسر، وقول النبي صلى الله عليه وسلم" أحبّ الدين إلى الله الحنيفية السمحة" جـ ١ ص ٩٣]. و[٥ ، كتاب الأذان ـ باب: الجمع بين السورتين في الركعة، والقراءة بالخواتيم، وبسورة قبل سورة، وبأول سورة. ويذكر عن عبد الله بن السائب:" قرأ النبي صلى الله عليه وسلم المؤمنون في الصبح حتى إذا جاء ذكر موسى وهارون ـ أو عيسى ـ أخذته سعلة فركع ... جـ ٢ ص ٢٥٥].

كما أن الإمام البخاريَّ رحمه الله عندما يأتي بالحديث المعلق في الترجمة فإنه يتصرف فيه، فإنه يرويه مرة بالمعنى، ومرة يرويه مختصراً.

كقوله: (باب : ذكر العشاء والعتمة ، ومن رآه واسعاً .

قال أبو هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم " أثقلُ الصلاة على المُنافقين .. ويذكر عن أبي موسى أنه قال ، " كنا نتناوب النبي صلى الله عليه وسلم عند صلاة العشاء فَأَعْتم بها " وقال ابن عباس وعائشة : ...) [٥ ، كتاب مواقيت الصلاة - جـ ٢ ص٤٤] .

قال الحافظ ابن حجر: " قوله : ويذكر عن أبي موسى ، سيأتي موصولاً عند المصنف مطولاً بعد باب واحد،[٢١] وكأنه لم يجزم به لأنه اختصر لفظه، نبّه على ذلك شيخُنا الحافظ أبو الفضل". [٦ ، جـ٢ ص٤٦] .

فيلاحظ أن الإمام البخاريَّ استعمل حديث أبي موسى في الترجمة معلقاً بصيغة التمريض ، ليشير بذلك إلى الخلاف في جواز اختصار الحديث، علماً أن الحديث رواه مسنداً بعد باب واحد . ويلاحظ أيضاً أنه رواه بالمعنى كما هو واضح .

المطلب الثاني: الآثار التي يذكرها بعد الترجمة

كثيراً ما نجد الإمام البخاري يضمّن تراجمه بعض الآثار، وذلك من أجل أن يبين أن ما ذهب إليه قال به بعض السلف.

قال الحافظ ابن حجر: " وإنما يورد ما يورد من الموقوفات من فتاوى الصحابة، والتابعين، ومن تفاسيرهم لكثير من الآيات على طريق الاستئناس والتقوية لما يختاره من المذاهب في المسائل التي فيها الخلافُ بين الأئمة" [٨ ، ص ١٩].

---

(٢١) انظر: [٥ ، حديث رقم ٥٦٧].

وأحياناً يذكر الترجمة وتحتمل أكثر من معنى، أو تكون الترجمة مطلقة، ثم يذكر بعدها قول بعض السلف ليبين أنّ مراده من الترجمة أمرٌ خاصٌ. فمن ذلك قولُه: (باب: في كم تصلي المرأة في الثياب، وقال عكرمة: لو وارتْ جسدَها في ثوبٍ لأجزته)[٥، كتاب الصلاة - جـ ١ ص ٤٨٣].

اختلف العلماء في كم ثوباً تصلي المرأة. ذهب الجمهور: إلى أن الواجب عليها أن تصلي في درع وخمار. وذهب بعض العلماء: إلى غير ذلك.[انظر: ٦، جـ١ ص ٤٨٣].

أما الإمام البخاري فلم يبين العدد المطلوب في ترجمته، وإنما ذكر بعد الترجمة قولَ عكرمة، وهو أنه يكفيها ثوباً واحداً، إذا وارى جميعَ بدنِها، فكأنه يشير بقول عكرمة إلى أنه يختار هذا الرأي.

قال الحافظ ابن حجر: " إلا أن اختياره يؤخذ في العادة من الآثار التي يودِعُها في الترجمة" [٦، جـ١ ص٤٨٢].

ومن التراجم التي احتملت أكثر من معنى لكن الأثر الذي ذكره ضمن الترجمة عيّنَ المرادَ من الترجمة، قولُه: (باب: وجوب صلاة الجماعة. وقال الحسن: إن منعته أمُّه عن العشاء في الجماعة شفقة لم يطعْها).[٥، كتاب الآذان، جـ٢ ص ١٢٥].

فقول الإمام البخاري" وجوب صلاة الجماعة"، يحتمل أن يكون هذا الوجوبُ فرضَ عين، ويحتمل أن يكون فرضَ كفاية، لكنه عندما ذكر قول الحسن بعد الترجمة، أشار به إلى أنه يذهب إلى أنها واجبة فرضَ عين.

قال الحافظ ابن حجر: " هكذا بتَّ الحكمَ في هذه المسألة، وكأنّ ذلك لقوة دليلِها عنده، لكن أطلق الوجوب، وهو أعم من كونه وجوبَ عين أو كفاية، إلا أن الأثر الذي ذكره عن الحسن يشعرُ بكونه يريد أنه وجوبُ عين، لما عُرف من عاداته أنه يستعمل

الآثارَ في التراجم لتوضيحها، وتكميلها، وتعيين أحد الاحتمالات في حديث الباب" [٦، جـ٢ ص ١٢٥].

ومن هذا القبيل ترجمتُه: (باب: هل على مَنْ لم يشهد الجمعة غسلٌ من النساء والصبيان وغيرهم؟ وقال ابن عمر: إنما الغسل على منْ تجبُ عليه الجمعة). [٥، كتاب الجمعة، جـ٢ ص ٣٨١].

يلاحظ أن الإمام البخاري لم يجزم بالحكم، بدليل استعمال" هل" الاستفهامية، لكنه عندما ذكر قول ابن عمر بعد الترجمة، فهو يرى عدم وجوب غسل الجمعة إلا لمن وجبت عليه.

قال الحافظ ابن حجر: " قد تقرر أن الآثار التي يوردها البخاري في التراجم تدل على اختيار ما تضمنتْه عنده، فهذا مصير منه إلى أن الغسل للجمعة لا يشرع إلا لمن وجبتْ عليه" [٦، جـ ٢ ص ص ٣٨٢ - ٣٨٣].[٢٢]

وهذه الآثارُ التي يضمِّنُها في الترجمة غير المعلق الذي يذكره غالباً بعد الأحاديث المسندةِ، فهو يريد من المعلق غير ما يريده من الآثار المعلقة المذكورة ضمن الترجمة، ففي الترجمة يريد من تلك الآثار تأييد ما ذهب إليه عموماً، أما المعلق - والذي يذكره بعد الأحاديث المسنده غالباً - فهو يريد أن يبين أن هناك أحاديث ليست على شرطه، فأراد أن ينبّه عليها لكنه غاير ما بين ما كان على شرطه وبين ما كان على غير شرطه، فأورده معلقاً.[انظر[٨، ص ٨ -٩].

ومن أجل هذا قال العلماء : فقه البخاري في تراجمه. قال ابن المنّير: -" بعد أن ذكر أقوال العلماء في المراد من تراجمه: " ويقابل هذه الأقاويل ما أثرته عن جدي -

(٢٢) وانظر مثالاً على ذلك[٥، كتاب مواقيت الصلاة - باب وقت المغرب. وقال عطاء: يجمع المريض بين الغرب والعشاء، جـ ٢ ص ٤٠] وانظر[٦، جـ ٢ ص ٤١].

رحمه الله - سمعته يقول: كتابان فقههما في تراجمهما كتابُ البخاري في الحديث، وكتابُ سيبويه في النحو".[٩ ، ص ٢٧].

أما حكم هذه الآثار التي يذكرها بعد الترجمة بصيغة الجزم فهي صحيحة عنده، ولو لم تكن على شرطه، أما إذا كانت ضعيفة، فإنه يبين ضعفها.

قال الحافظ ابن حجر: " وأما الموقوفات فإنه يجزم فيها بما صح عنده ولو لم يكن على شرطه، ولا يجزم بما كان في إسناده ضعف، أو انقطاع، إلا حيث يكون منجبراً ، إما بمجيئه من وجه آخر، وإما بشهرته عمّن قاله".[٨ ، ص ١٩].

كما أن الإمام البخاري عندما يذكر ترجمة ثم يورد بعدها آية، أو أثراً، ولا يروي تحتها حديثاً مسنداً، فهو يشير بذلك إلى أنه لم يكن عنده حديث صحيح على شرطه، حتى يذكره، وإنما اكتفى بالترجمة، وبما ذكره ضمْنها من آية، أو أثر، ليكملها، وفي الوقت نفسه، ليشير إلى ما ورد في تفسير الآية، وإن لم يكن على شرطه.

فمن ذلك قولُه: (باب: فضل العلم، وقول الله تعالى: ﴿ يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات، والله بما تعملون خبير﴾ ، وقوله: ﴿ رب زدني علماً﴾) [٥ ، كتاب العلم. جـ ١ ص ١٤٠].

فهذه الترجمة لم يرو بعدها حديثاً مسنداً مرفوعاً، واختلف العلماء في ذلك على عدة أقوال - منها كما في الفتح - : أنه تعمّد بعد الترجمة عدمَ إيراد الحديث إشارة إلى أنه لم يثبت فيه شيء عنده على شرطه".

قال الحافظ ابن حجر - معقباً -: " والذي يظهرُ لي أنّ هذا محله حيث لا يورد فيه آية أو أثراً، أما إذا أورد آية أو أثراً فهو إشارة منه إلى ما ورد في تفسير تلك الآية، أنه لم يثبت فيه شيء على شرطه، وما دلتْ عليه الآية كافٍ في الباب، وإلى أن الأثر الواردَ في ذلك يقوي به طريق المرفوع ، وإنْ لم يصل في القوة إلى شرطه"[٦ ، جـ ١ ص ١٤١].

الخاتمـــــــة

من خلال هذا البحث تبين لي ما يلي :

١ـ أهمية تراجم الإمام البخاري ، وصدق من قال : فقه البخاري في تراجمه.

٢ـ دقته في اختيار الكلمات في الترجمة .

٣ـ إيماؤه إلى طرق الحديث ورواياته في الترجمة بمثابة جمع روايات الحديث لكن عن طريق التلميح .

٤ـ كثرة الأحاديث التي احتواها هذا الكتاب من أحاديث مسندة ، ومعلقة ، وما ضمنه في التراجم .

٥ـ الآثار التي يوردها ضمن الترجمة ، له هدف في إيرادها ، وهو أنّ ما ذهبَ إليه قال به بعضُ السلف أو أنه يذهب إلى ما قاله صاحبُ الأثر.

المراجـــــــــع

[١] ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن. *علوم الحديث*، ومعه *التقييد والإيضاح*، تحقيق: الشيخ محمد راغب الطباخ ـ ط ٢، بيروت: دار علم الحديث. ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٤م .

[٢] النووي، يحيى بن شرف، *شرح صحيح مسلم*، بيروت ـ دار الفكر، ١٤٠١ هـ/ ١٩٨٥ م .

[٣] سزكين، فؤاد، *تاريخ التراث العربي*، ترجمة: محمود فهمي حجازي، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٤] عبد الخالق، عبد الغني، *الإمام البخاري وصحيحه*. جدة: دار المنارة، عام ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

[٥] البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، *الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه*، المعروف: بصحيح البخاري، بترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، مع شرحه *فتح الباري*، بيروت: دار المعرفة .

[٦] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*، مراجعة الشيخ عبد العزيز بن باز، لثلاثة أجزاء من أوله، بيروت ـ دار المعرفة .

[٧] الكفوي ، أبو البقاء أيوب بن موسى ، *الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية* ، تحقيق : عدنان درويش وزميله ، بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م.

[٨] العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر ، *هدي الساري مقدمة فتح الباري* ، بعناية محب الدين الخطيب . بيروت : دار المعرفة .

[٩] ابن المنير ، ناصر الدين أحمد بن محمد ، *المتواري على تراجم أبواب البخاري* ، تحقيق : صلاح الدين مقبول أحمد ، الكويت : مكتبة المعلا ، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[١٠] العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر ، *النكت على كتاب ابن الصلاح* ، تحقيق : ربيع بن هادي عمير ، ط ٢ ، الرياض : دار الراية ، ام ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[١١] ابن ماجه ، أبو عبد الله محمد بن زيد ، *سنن ابن ماجه* ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي ، عام ١٣٩٥هـ ١٩٧٥م.

[١٢] البيهقي ، أبو بكر أحمد بن الحسين ، *السنن الكبرى* ، ومعه *الجوهر النقي في الرد على البيهقي* ، بيروت : دار المعرفة.

[١٣] القشيري ، مسلم بن الحجاج أبو الحسين ، *الجامع الصحيح* ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت : دار إحياء التراث العربي.

[١٤] الترمذي ، أبو عيسى محمد بن عيسى ، *الجامع الصحيح* ، المعروف بسنن الترمذي ، تحقيق : الشيخ أحمد شاكر. بيروت ، دار إحياء التراث العربي.

[١٥] الشيباني ، أحمد بن حنبل ، *المسند* ، وبهامشه منتخب *كنز العمال* ، ط ٢ ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م

[١٦] السجستاني ، أبو داود سليمان بن الأشعث ، *سنن أبي داود* ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد. دار إحياء السنة النبوية.

[١٧] العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر ، *تقريب التهذيب* ، تحقيق : محمد عوامة ، سوريا : دار الرشيد ، ١٤٠٦هـ ١٩٨٦م.

[١٨] الطيالسي ، أبو داود سليمان بن داود ، تحقيق : محمد بن عبد المحسن التركي ، مصر : دار هجر ، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م.

[١٩] الهيثمي ، علي بن أبي بكر ، *موارد الظمآن إلى زوائد بن حبان* ، تحقيق : محمد عبد الرزاق ، الرياض : مكتبة المعارف.

[٢٠] النسائي ، أحمد بن شعيب ، *المجتبى* ، المعروف بسنن النسائي ، بشرح السيوطي ، وحاشية السندي ، بيروت : دار الكتاب العربي.

The Brief Overview Of Hadiths In the Biographies Of Al bukhari's Sahih's Narrators

Abdulaziz Ahmed Al gasim
Associate Professor, Dept. of Islamic Studies, college of Education, King Saudi University, Riyadh, Saudi Arabia.

Abstract : The objective of this research is to higtrlight one of the aspects of the narrators' biographies in Albubhari's Sahih . These are the biographies which he pointed to or included in a Hadith , and they were of the following types :

1- Those bear the wording narrated in his Sahih .
2- Those bear the Hadith wording , not according to his conditions , but it is an authentic Hadith .
3- Thosed bear the wording of a weak Hadith a long with remarks.
4- Those bear the meaning of an authentic Hadith narrated in his Sahih , but not according to hi conditions .

The research also deals with the biographies which included the traceable and untraceable aditions .

This study is an attempt to illustrate the broad knowledge of this scholarly Imam in Hadith , and his precision and accuracy in his editing the biographies of the narrators , and Imam Al - Bokhari is an authority in this area.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٥٩ - ٤٨٦ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

أهم مزايا نظام العقوبات في الإسلام

علي بن عبدالرحمن الحسون

أستاذ فقه العقوبات المشارك بقسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٨ /١/ ١٤٢٤هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٥/ ٤/١٤٢٤هـ)

ملخص البحث. تتلخص الأحكام التي خرجت بها من خلال هذا البحث بما يلي :

١ - أن النظام العقابي الإسلامي قد اتصف بالمصداقية التامة فهو من عند الله العليم الخبير فلا يحتمل الكذب ولا الشك ، وبهذا اكتسب السمو والعلو واكتسب العصمة من التناقض واكتسب العدل المطلق والبراءة من التحيز .

٢ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بتقسيمه للجرائم والعقوبات تقسيماً فريداً ، حيث جعل العقوبة على الجرائم متدرجة في الشدة والسهولة بقدر ما يحصل من اعتداء على مصالح العباد الخاصة والعامة، لا على أساس جسامة العقوبة ذاتها .

٣ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بمصداقية الجوهر ، بحيث أن نظمه لا تتناقض مع الواقع إذا طُبقت في المستقبل .

٤ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بالثبات والصلاحية لكل زمان ومكان وشخص .

٥ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بقبول البشر له في الجملة ، بحيث يشعر الفرد فيه بالرقابة الإلهية فيخضع لها في الغالب.

٦ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بالكمال والشمول ، فيلبي جميع ما يحتاج إليه البشر في مجال الأمن .

٧ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بأنه لاحظ التناسب بين العقوبات وبين طرق إثبات الجرائم الموجبة لها من حيث الشدة والسهولة .

٨ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بأنه قرر قاعدة (درء الحدود بالشبهات) ، فلا تقام الحدود ولا القصاص مع وجود الشبهة الصالحة للدرء .

مقدمـــــة

الحمد لله رب العالمين الرحمن الرحيم مالك يوم الدين وأصلي وأسلم على خاتم الأنبياء والمرسلين وبعـــد :

فإن شريعتنا الغراء جاءت في باب الجرائم وعقوباتها ـ كما هي كذلك في كل شئونها ـ بمنهج فريد لم تسبق إليه فقد قررها ربنا جلَّ علاه العالم بمكنونات النفس البشرية وخفاياها ، وما تحتاج إليه ويصلح حالها ، فشرعها لأهداف اجتماعية سامية وخصها وميزها بخصائص ومميزات فريدة خلت منها القوانين البشرية ، وبذلك حققت العقوبات الإسلامية الهدف المنوط بها ، وقد رأيت أن أتناول في بحثي هذه المزايا والأهداف بشيء من التفصيل والتوضيح .

وتتجلى أهمية هذا البحث في أنني سوف أبين فيه بشيء من التفصيل بعضاً من هذه المزايا والأسرار التي ينفرد بها نظام العقوبات الإسلامية عن بقية النظم الأخرى ، مع المقارنة ما أمكن بين النظام العقابي الإسلامي وبين النظم العقابية القانونية ، علماً بأنني لن أحصر جميع المزايا ، فذلك صعب المنال ، بل سأكتفي بما هو ظاهر منها ومهم .

وسنتكلم عن هذه المزايا والأسرار في مقدمة وثمانية مباحث وخاتمة على النحو التالي :

المبحث الأول : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بكونه رباني المصدر .

المبحث الثاني : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بتقسيمه للجرائم والعقوبات تقسيماً فريداً .

المبحث الثالث : نظام العقوبات الإسلامي يتميز باتصاف نظمه بمصداقية الجوهر .

المبحث الرابع : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بالثبات والصلاحية لكل زمان ومكان .

المبحث الخامس : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بشعور الفرد فيه بالرقابة الإلهية والخضوع لها .

المبحث السادس : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بالكمال والشمول .

المبحث السابع : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بالتناسب بين العقوبات وبين طرق إثبات الجرائم في الشدة والسهولة .

المبحث الثامن : نظام العقوبات الإسلامي يتميز بتقرير قاعدة درء الحدود بالشبهات .

الخاتمة : وفيها أهم النتائج المستخلصة من هذا البحث . هذا والله أسأل أن ينفع به وأن يحسن القصد إنه سميع مجيب . وصلى الله وسلم وبارك على عبده ورسوله نبينا محمد وعلى آله وصحبهأجمعين .

المبحث الأول:

نظام العقوبات الإسلامي يتميز بكونه رباني المصدر

إن الشريعة الإسلامية قد جاءت من عند الله تبارك وتعالى لتصنع الأمة المسلمة وتؤسسها ، فالنظام الإسلامي هو الذي صنع الجماعة وأسسها ، وقد نزل كاملاً من عند الله تبارك وتعالى فلم يبدأ النظام ضئيلاً ثم تطور ، بل هو في طور الكمال منذ التنزل الأول على محمد (صلى الله عليه وسلم) ، وهذا عكس ما عليه النظم البشرية حيث أن

الجماعة هي التي تصنع القانون وتؤسسه فينشأ القانون في الجماعة ضئيلاً ثم يتطور نتيجة الظروف والملابسات فتزداد قواعده وتنمو بنمو الجماعة . وهذا عكس ما ينبغي أن يكون في صناعة الأمم بل يجب أن يكون تاماً قبل أن يصنعها ، كما هي الحال في النظم الإسلامية [١] .

ثم إذا نظرنا إلى ما نحن فيه وهو نظام العقوبات في الإسلام وجدناه كغيره من نظم الإسلام حيث يمتاز بأنه جاء من عند الله الذي خلق الكون كله ، والذي له الإحاطة التامة والعلم المطلق الذي يعلم حقيقة الكائن الإنساني والحاجات الإنسانية ، وصفاته المتعددة ، ومصالحه ومضاره الحقيقية ، ويعلم ما يصلح أموره في حد ذاته ، وفي علاقاته مع الآخرين ، ويعلم حقيقة الكون الذي يعيش فيه الإنسان ، والنواميس التي تحكمه ، وتحكم الكائن الإنساني ، ﴿ أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ ۝ ﴾ [٢] .

وعلى هذا فأسس العقوبات الشرعية ومبادئها وكثير من أحكامها الجزئية تستند مباشرة إلى الوحي بنوعيه القرآن والسنة ، حيث نص القرآن والسنة على ذلك جملة وتفصيلاً .

وأما ما يستند منها إلى طرق الاجتهاد والاستنباط فهي أيضاً شرعية لأنها تستمد شرعيتها من كون أصولها في الكتاب والسنة ، حيث نص القرآن الكريم و السنة المطهرة على الأصول والمبادئ العامة لها وعلى كثير من جزئياتها الثابتة ، ثم تركا باقي التفصيلات القابلة للتغيير ليراعي فيها المجتهدون ظروف وملابسات الحياة المتجددة .

---

(١) *التشريع الجنائي* ، عبد القادر عودة ١/ ١٤ -١٧ ، *المسألة الاجتماعية* ، عمر عودة الخطيب ص١٩٢ .

(٢) سورة الملك الآية ١٤ .

وعلى ذلك فإن النظم العقابية الإسلامية كغيرها من النظم الإسلامية صادقة المصدر لا تحتمل الكذب أو الشك فيها لأنها من عند الله تبارك وتعالى .

هذا وإن لهذه الميزة أعني (ربانية المصدر) عدة ثمار من أهمها :

الأولى :العلو والرفعة والسمو

لم تكن الشريعة الإسلامية قواعد قليلة ثم كثرت ولا مبادئ متفرقة ثم جمعت ولم تولد الشريعة طفلة مع الجماعة ثم كبرت وتطورت ، وإنما وجد الشريعة شابة فتية مكتملة سامية عالية جامعة مانعة لا ترى فيها عوجاً ولا أمتاً ، فهي سامية منذ نشأتها ،وذلك لأن الشريعة هي التي صنعت وأوجدت الجماعة ـ كما أسلفنا ـ فهي سابقة على الجماعة ومتقدمة عليها ، وإذا كانت الشريعة هي الصانعة والسابقة وهي سامية فلا بد أن تصنع أمة سامية كذلك ، وذلك هو شأن الأمة الإسلامية . وهذا بخلاف النظم القانونية التي وجدت بعد الجماعة وتطورت معها ، لأن الجماعة هي التي أوجدتها ، وبالتالي فستكون النظم صورة للمجتمع من صلاح أو فساد ونقص ، وسنة الله في الكون أن النقص من سمات الإنسان ، وعلى هذا فلن تكون النظم القانونية صالحة ونافعة لأنها من صنع البشر الذين سمتهم النقص والضعف ، وبالتالي فستبقى أمم القوانين ناقصة وغير صالحة حتى تأخذ بشرع الله السامي الكامل .

هذا وقد بلغت الشريعة من السمو والرفعة والعلو بحيث أن مبادئها دائماً أعلى وأسمى من مستوى الجماعة مهما تقدمت الجماعة وتطور المجتمع ، لأن فيها من المبادئ والقيم والأصول والنظريات ما يجعلها تحافظ على هذا المستوى من السمو مهما ارتفع مستوى الجماعة ، ولا غرو في ذلك فهي مِن صُنع مَن صَنع وأوجد الجماعة .[٣]

---

(٣) *التشريع الجنائي* ، عبد القادر عودة ١٤/١ - ١٥ و٢٤ .

والنظم العقابية في الشريعة الإسلامية هي جزء من تلك النظم الكاملة السامية الرفيعة .

الثانية : العصمة من التناقض

قال تبارك وتعالى : ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴿٨٢﴾ ﴾ .(٤)

فالعقوبات الشرعية نزلت من عند الله تبارك وتعالى ثم طبقت على الواقع فلم يحصل فيها تناقض مع الواقع ولا تصادم ، ذلك أن واضعها هو الله تبارك وتعال ى ، فحين وضعها فإنه يعلم الماضي والحاضر والمستقبل علماً واحداً لا اختلاف فيه ، ولهذا فهو يعلم ما سوف يحصل ويكون إذا طبقت هذه العقوبات على أرض الواقع ، بحيث لا يمكن أن يحصل تناقض أو تصادم عن التطبيق ، فقد وضعها سبحانه وتعالى بشكل لا يحصل معه أي تناقض لعلمه المسبق لذلك .

أما البشر الذين يضعون العقوبات فإنهم يعلمون الماضي عن طريق الرواية لحوادث ماضية ، ويعلمون الحاضر عن طريق الرؤية المحدودة الضيقة ، ولكنهم يتوقعون ما سوف يكون في المستقبل توقعاً ،وذلك عن طريق الحدس والتخمين .

ولذلك فإنهم يضعون العقوبات بناءً على الماضي الذي لم يشهدوه لتطبق هذه العقوبات في المستقبل المجهول ، فيحصل بذلك تناقض وتصادم مع الواقع بخلاف العقوبات الشرعية . وسيأتي مزيد تفصيل لذلك في المبحث الثالث إن شاء الله تعالى .

---

(٤) سورة النساء الآية ٨٢ .

الثالثة : العدل المطلق والبراءة من التحيز

إن الذي يتحيز ويميل إلى فئة معينة هو الذي يستفيد ، ولكن واضع العقوبات هو الله سبحانه وتعالى الذي لا تنفعه طاعة المطيع ولا تضره معصية العاصي ، ولهذا فليس لله سبحانه وتعالى مصلحة في تطبيق العقوبات من عدمه ، وليس له سبحانه وتعالى مصلحة في تغليب طبقة على طبقة ، لأن هؤلاء وأولئك جميعاً خلقه وعبيده ، ولهذا فإنها تطبق على أولئك البشر الذين هم خلقه وعبيده ، وهم خارجون عنه تبارك وتعالى، فتطبق عليهم بطريقة واحدة لا فرق بينهم إلا بالتقوى . وبذلك اتصف التشريع العقابي الإسلامي بالعدل المطلق فلا نقص فيه ولا عيب يشوبه، وإذا وجدت عيوب في المجتمع الإسلامي فإنما هي من جراء التطبيق لا من أصل التشريع .

وعلى هذا فالنظام الإسلامي يطبق على جميع المجتمع لمصلحة الجميع ، ولا يجامل أحداً على حساب أحد ، فالجميع أمام النظام الإسلامي سواء [٥] . قال الله تعال : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ وَٱلْبَغْىِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ [٦] ، وقال الله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّواْ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِٱلْعَدْلِ ﴾ [٧] وقال النبي صلى الله عليه وسلم : " اتَّقُوا الظُّلْمَ فَإِنَّ الظُّلْمَ ظُلُمَاتٌ يَوْمَ الْقِيَامَة " [٨] .

أما العقوبات التي يضعها البشر فإن واضعها الإنسان ، ذلك الكائن المخلوق من الضعف ، وإذا كان بهذه الصفة فلا يمكن أن ينجو من التحيز والميل ، ذلك أن له مصلحة

---

(٥) *الإنسان بين المادية والإسلام* ص ١٠٤ .

(٦) سورة النحل الآية ٩٠ .

(٧) سورة النساء الآية ٥٨ .

(٨) *صحيح مسلم* ٤/١٩٩٦ .

في هذا التحيز ، حيث أنه فرد من الأفراد الذين يمكن أن يطبق عليهم هذا النظام في يوم من الأيام ، لذلك فإنه يضع نفسه في الحسبان وإن لم يقصد ذلك ، فقد لا يفعله من سوء قصد ، ولكنه يفعله لا شعورياً ومن حيث لا يدري ، وبهذا لا يسلم من التحيز والميل لفئة معينة أو طبقة خاصة أو فرد من الأفراد . فالقانون دائماً عرضة لتقلبات الحال بين الغالبين والمغلوبين ، وفي الغالب فإن القوانين تضعها الطبقة الأقوى لحماية مصالحها .(٩)

المبحث الثاني:

نظام العقوبات الإسلامي يتميز بتقسيمه للجرائم والعقوبات تقسيماً فريداً

لقد انفردت الشريعة الإسلامية الغرَّاء في باب الجرائم وعقوباتها ـ كما هي كذلك في كل شئونها ـ بمنهج لم تسبق إليه حيث جعلت العقوبة على الجرائم متدرجة في الشدة والسهولة بقدر ما يحصل من اعتداء على مصالح العباد الخاصة والعامة .

فإذا كانت الجريمة من النوع الذي يؤثر تأثيراً خطيراً على أمن الجماعة وقد يؤثر على الأفراد فإن عقوبتها مقدَّرة ولازمة فلا يجوز التساهل بها بل يجب تنفيذها .

وهذه هي ما تسمى بجرائم الحدود وعقوباتها .

وإذا كانت الجريمة من النوع الذي يؤثِّر تأثيراً خطيراً ومباشراً على الفرد أولاً ثم على الجماعة ثانياً فإن عقوبتها كذلك مقدرة ولكن لما كان ضررها حاصلاً على الفرد أكثر منه على الجماعة فإنها ليست لازمة التنفيذ بل يجوز العفو فيها من قِبَل المجني عليه أو وليه. وهذه هي ما تسمى بالجناية الموجبة للقصاص .

وإذا كانت الجريمة خطرها أقل سواء كانت منافية لمصلحة الجماعة أو لمصلحة الفرد فإنها تختلف عن النوعين السابقين من ناحية تحديد عقوبتها ومن ناحية تنفيذ تلك

---

(٩) *الإنسان بين المادية والإسلام* ، ص ١٠٤ .

العقوبة، فليس لها عقوبة مقدرة ، بل هي متروكة لولي الأمر حسب ما تقتضيه مصلحة الجماعة وما يلائم ظروف الجريمة والجاني .

وهذه هي ما يطلق عليها جرائم التعزير وعقوباتها .

إذاً فالجرائم والعقوبات في الشريعة الإسلامية تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي :

١ - الجرائم المعاقب عليها بالحد .

٢ - الجرائم المعاقب عليها بالقصاص .

٣ - الجرائم المعاقب عليها بالتعزير [١٠].

وهذا بخلاف ما عليه النظم القانونية التي تقسِّم الجرائم إلى جنايات وجُنح ومخالفات ، ويكون الأساس في ذلك التقسيم راجع إلى مدى جسامة العقوبة ذاتها ، دون النظر إلى تأثيرها على الصالح العام أو الخاص [١١] ، وهذا يعد خللاً في تقسيم الجرائم والعقوبات لأن بناء التقسيم على مدى الجسامة دون النظر إلى نوع المصلحة المراد تحقيقها يفضي إلى الخلط بين المصلحة العامة والمصلحة الخاصة ، وهذا لا ينبغي ولا يجوز لاختلافهما في أمور كثيرة مثل المراعاة والسقوط بالعفو أو التوبة وغير ذلك .

المبحث الثالث :

نظام العقوبات الإسلامي يتميز باتصاف نظمه بمصداقية الجوهر

إن النظم بصفة عامة توضع اليوم لتطبق غداً ، فلا تطبق بأثر رجعي ولا ساعة صياغة النظام وإنما بعده أي تطبق في المستقبل ، وهذا بالنسبة للتشريعات الإسلامية أمر

---

(١٠) *التشريع الجنائي* ٧٨/١ -٨٠ ، *الجريمة لأبي زهرة* ص٥٢ -٦١ ، *نظام التجريم والعقاب* ص ٦٦ - ٦٧ ، *فلسفة العقوبة في الشريعة الإسلامية والقانون* ص٥٩ .

(١١) *التشريع الجنائي الإسلامي* ٧١٦/١ ، *شرح قانون العقوبات* ص٥٨ -٥٩ ، *قانون العقوبات* ص٨٩ -٩٠ .

ظاهر ولا يؤدي إلى أي تناقض ، لأن واضعها هو الله تبارك وتعالى ، والله تبارك وتعالى محيط علمه بكل شيء فيعلم ما كان وما يكون وما سوف يكون وما لم يكن لو كان كيف يكون ، فهو جل شأنه يعلم الماضي والحاضر والمستقبل برؤية واحدة ظاهرة لا خفاء فيها لأنه الخالق لهذا كله ، ولذلك تتصف النظم التي يفرضها سبحانه وتعالى بالمصداقية الحقة، لأن واضعها يعلم كيف سيكون تطبيقها في المستقبل إلى قيام الساعة . وهذا هو ما جعل النصوص الشرعية لا تتبدل ولا تتغير مع مرور الزمن ، بل هي تطبق في كل وقت وتبقى على ما كانت عليه منذ نزول الوحي على سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) إلى يومنا هذا وإلى قيام الساعة . قال تعالى: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴿٨٢﴾ ﴾[١٢] .

وهذا عكس ما عليه النظم البشرية ، حيث أننا نجد أن النظم التي يضعها البشر قاصرة وغير صادقة الذات دائماً لأن البشر لا يحيطون بعلم الماضي والحاضر والمستقبل على السواء ، بل إنهم يعلمون الماضي عن طريق الرواية ، وغالباً ما تكون رواية تاريخية غير موثقة ، كما أنهم يعلمون الحاضر عن طريق المشاهدة المحدودة القاصرة ، أما معرفتهم بالمستقبل فإنما تكون عن طريق الحدس والتوقع والتخمين .

وعلى هذا فإنهم إذا سنوا نظماً وقوانين فإنما يسنونها لتطبق في الجانب الخفي عليهم وهو المستقبل ، ولهذا لا تتصف بالمصداقية الحقة ، لأنها في الغالب تتصادم مع الواقع عند التطبيق ، مما جعل النظم تحتاج إلى التغيير والتبديل من وقت لآخر ، حيث يُسَنُّ القانون اليوم ثم يبدأ تطبيقه بعد سريانه من حين إعلانه على الملأ ، ثم بعد ذلك تبدأ المشادَّة بين نصوص القانون وبين الواقع ، حيث تحدُث للناس أقضية يعجز القانون عن ملاحقتها ، فيضطر شُرَّاح القانون ومفسروه إلى التفسيرات والتأويلات المختلفة ، ثم في

---

(١٢) سورة النساء، الآية ٨٢ .

الأخير يضطرون إلى تغيير القانون جذرياً ، وهكذا لا تدوم النصوص القانونية طويلاً بل تتبدل وتتغير من حين لآخر .

المبحث الرابع :

نظام العقوبات الإسلامي يتميز باتصافه بالثبات والصلاحية لكل زمان ومكان

إن محمداً (صلى الله عليه وسلم) خاتم الأنبياء والمرسلين، وكذلك فإن الإسلام خاتم الأديان ، فهو دين خالد لا يؤثر فيه تعاقب الأزمان ولا تبدُّل الأجيال والأمم ، ودين هذه صفته وطبيعته فإنه عندما يصدر تشريعاته لابد أن يضع في حسبانه التغير والتطور اللذينِ جعلهما الله تبارك وتعالى من سمات هذه الحياة الدنيا ، حيث وضع للبشر تشريعاً لا يعيبه تغير الزمان وتبدل المكان ، ولذلك فإن الإسلام لم ينتهج ما نهجته الشرائع السابقة بسرد الأحكام جملة وتفصيلاً ، بل جاءت الأحكام الإسلامية مفصلة فيما لا يتغير بتغير الزمان والمكان والأشخاص كالأمور العقدية والتعبدية المحضة وكالفرائض وأمور الأسرة وكجرائم الحدود والقصاص والدية وغيرها ، ثم إن هناك أحكاماً أخرى جاء الشرع فيها بالأحكام والقواعد العامة لها وببعض جزئياتها وترك كثيراً من التفصيلات فيها لأولي الأمر المجتهدين الذين يدرسون هذه الأحكام من واقع المجتمع والزمان والمكان التي يعيشون فيها مراعاة لتبدل الحياة وتجددها [١٣].

ولذلك فإننا نقول [١٤]: إن العقوبات الإسلامية تتسم بالثبات والاستمرار والاستقرار ، فهي لكل وقت وزمن ولكل عصر ومصر إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها ، فعقوبات الحدود والقصاص والدية غير قابلة للتغيير والتبديل والزيادة

---

(١٣) *التشريع الجنائي الإسلامي* ١/١٥ -٢٠ ، في *أصول النظام الجنائي الإسلامي* ص١١٧ .

(١٤) *التشريع الجنائي الإسلامي* ١/١٥ -٢٠ ، *النظام العقابي الإسلامي* ص٦٧ -٦٩ ، *عقوبة السارق* ص٥٥ -٥٦ .

والنقصان، لأن الله تبارك وتعالى وضعها على سبيل الدوام والاستقرار والاستمرار ، فما على القاضي إلا أن ينفذها متى ما ثبتت الجريمة ، وأما عقوبات التعزير فهي بصفة عامة قابلة للتغيير والتبديل ، ومع ذلك فإن هذا التغيير خاضع لقواعد شرعية ثابتة ومصالح عامة معتبرة ، تكفل له الاستمرار والاستقرار ، فالنظام العقابي الإسلامي بصفة عامة ثابت ومستقر ، فهو لكل زمان ومكان ولكل عصر ومصر ، حيث إنه غير قابل للتبديل بتغير الزمان والمكان ، لأنه من عند الله اللطيف الخبير الذي يعلم الغيب والشهادة وله الإحاطة الكاملة بكل شيء ، فالعقوبات الشرعية قد شرعت لحماية المصالح الحقيقية الثابتة والفضائل والقيم والآداب السامية ،ولمقاومة الرذائل والمفاسد ، وقد أجمعت كل الشرائع على مر العصور على ضرورة المحافظة على تلك المصالح والفضائل ، ثم إن المصالح والفضائل في وقت مَّا هي المصالح والفضائل دائماً ، فالحق حقّ دائماً والخبيث خبيث دائماً في كل زمان ومكان.

وفي وضع الشارع الحكيم للعقوبات وأحكامها على الثبات والدوام رحمة بالبشرية وحماية لميزان العدالة ، فلو لم تتصف بالاستقرار والدوام لأدى ذلك إلى زعزعة العقول واضطراب أفكار الناس ومناهج حياتهم واهتزاز ميزان العدالة ، ونحن اليوم نلمسه ونرى آثاره في القوانين الوضعية التي أخذ بها أغلب البشر اليوم معرضين عن الشريعة الإسلامية .

المبحث الخامس:

نظام العقوبات الإسلامي يتميز بشعور الفرد فيه بالرقابة الإلهية

دين الإسلام مبني أساساً على الإيمان والعقيدة ، فلا يصير الإنسان مسلماً حقاً إلا إذا آمن بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبياً ورسولاً ، أما إذا أسلم الإنسان ظاهراً ولم يؤمن باطناً فإنه لا يسمى مسلماً حقاً بل هو كافر منافق .

فإذا آمن الإنسان وأذعن لربه فإن من مستلزمات هذا الإيمان أن يذعن لجميع أوامر الشرع الشريف بما في ذلك ترك المحرمات ، لأنه يعلم يقيناً أن الله يراقبه وأنه إن نجا من رقابة البشر فإنه لا يغيب عن رقابة رب البشر .

وبناء على ذلك فإن إسناد العقوبات الشرعية إلى رقابة الله تعالى الذي يعلم الغيب والشهادة ويطلع على الظواهر والسرائر وارتباط الابتعاد عن الجرائم بالإيمان حيث قال تعالى في النهي عن ارتكاب جريمة القذف : ﴿ يَعِظُكُمُ ٱللَّهُ أَن تَعُودُواْ لِمِثْلِهِۦٓ أَبَدًا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ [١٥] وارتباطها بالعقوبة الأخروية حيث يقول الله تبارك وتعالى في جريمة القتل : ﴿ وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا ﴾ [١٦] - كل هذا يضفي على النظام العقابي الإسلامي صبغة دينية ويكسبه احتراماً وقدسية في نفس المسلم ، ويجعله جزءاً من شريعته وعقيدته ووجدانه الديني ، ويجعل المسلم يشعر بالرقابة الإلهية في السر والعلن ، فيندفع إلى الالتزام بأمر الله والوقوف عند حدوده ، ليس مخافة من سلطة الدولة وأجهزة الرقابة للقوة الحاكمة فحسب ، بل لأجل الرقابة الإلهية التي لا يغيب عنها شيء [١٧].

فالإنسان السوي في الإسلام لا يقترف الجريمة وإن كان بعيداً عن أنظار الناس ورقابة الدولة ، فالشعور بالمراقبة الإلهية التي حددت الجرائم وفرضت العقوبات عليها دافع قوي إلى الوقوف عند حدود الله ، وله أثر بالغ في منع وقوع الجرائم . وهذا الأمر

---

(١٥) سورة النور الآية ١٧ .

(١٦) سورة النساء الآية ٩٣ .

(١٧) *نظام التجريم والعقاب في الإسلام* ص٦٣ -٦٥ ، *النظام العقابي الإسلامي* ص٦٦ -٦٧ ، *فلسفة العقوبة في الفقه الإسلامي* ص٢١.

تخلو منه القوانين الوضعية ، فأجهزة الرقابة لأي سلطة ودولة مهما تطورت وبلغت من الدقة واليقظة لا تستطيع الإحاطة بكل ما يقع من الجرائم ، فهي وحدها لا تكفي في منع وقوع الجرائم .

وإذا ارتكب المسلم جريمة بحكم غلبة النفس الأمارة بالسوء وطروء حالات الضعف عليه ، ووقع في قبضة السلطة وأجهزة الرقابة فإنه يستجيب لدواعي العقاب ، ولا يحاول أن يفلت من سلطة الدولة وقبضتها بالتحايل والإنكار ، بل يستجيب للعقوبة المقررة في الغالب عن قناعة ورضى ، لأنه يؤمن بارتباطه بالوحي وبإيمانه وبعقيدته ووجدانه الديني .

وحتى إذا لم يقع في أيدي سلطة الدولة وأجهزة الرقابة بها فإنه بحكم شعوره بالرقابة الإلهية فإنه يشعر بالذنب ، حيث توقظه النفس اللوامة ، فيخاف عقاب الله تبارك وتعالى وبطشه في أي لحظة ، وهو وإن نجا من عقاب الله له في الدنيا فإنه يعلم يقيناً أنه لن ينجو من عقابه في الآخرة ، ولذلك فإننا نجد مقترفي الجرائم في كثير من الأحيان يقدِّمون أنفسهم أمام القضاء الشرعي معترفين بذنوبهم ومصرين على توقيع العقوبة عليهم رغبة منهم في التكفير عن ذنوبهم والتطهير من جرائمهم في الدنيا حتى يلقوا ربه وهم في كامل الطهر والنقاء من أدران الذنوب .

ونجد في تاريخنا الإسلامي أمثلة رائعة من أولئك الذين ارتكبوا بعض الجرائم ثم جاؤوا إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) معترفين بذنوبهم وأصُّروا على توقيع العقوبة الشرعية عليهم ، علماً بأنها من أقسى العقوبات وأشدها .

من ذلك قصة ماعز الأسلمي رضي الله تعالى عنه الذي جاء إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) واعترف باقترافه جريمة الزنا ثم أصر على توقيع العقوبة عليه فرجمه النبي (صلى الله عليه وسلم) [١٨].

وكذلك قصة الغامدية رضي الله تعالى عنها التي اعترفت بالزنا ثم ردَّها النبي (صلى الله عليه وسلم) حتى أصرت على اعترافها فرُجمت [١٩].

هذه الأمثلة الرائعة معجزة للنظام العقابي الإسلامي لا تستطيع أية أنظمة وضعية أن تدانيها مهما ارتفعت وبلغت من السمو والدقة في التشريع ، وأين هذه الصور القيمة من مجرمي العصر العتاة الذين يرتكبون أنواعاً من الجرائم البشعة ثم يتفننون في أساليب التهرب والتحايل على القانون ، حتى أنهم لا يترددون في اتهام الأبرياء ما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً دون حياء أو حساب من ضمير .

ختاماً أقول : إن هذه الأمثلة الرائعة التي ذكرتها لا تعني أن المسلمين كلهم على مستوى واحد من الإيمان والتقوى والرقابة الذاتية ، بل إنهم مختلفون في ذلك ، ولكن ما ذكرناه هو الأصل والغالب إذا كان شرع الله هو السائد والمطبق ، ولهذا شرعت العقوبات الإسلامية لمن فسد طبعه فلم يكترث بالنصوص الشرعية من الأوامر والنواهي التي أنزلها الله تبارك وتعالى رحمة للعالمين .

---

(١٨) *صحيح البخاري* ٢٤/٨ ، *صحيح مسلم* ١٣١٨/٣ .

(١٩) *صحيح مسلم* ١٣٢٢/٣ ، *سنن أبي داود* ٥٨٨/٤ .

المبحث السادس:

نظام العقوبات الإسلامي يتميز باتصافه بالكمال والشمول

ولما كان النظام العقابي الإسلامي من عند الله تبارك وتعالى فهو يمتاز بالكمال والشمول ، فهو نظام كامل شامل من جميع الوجوه ، فيلبي جميع ما يحتاج إليه البشر في مجال النظام العقابي من مبادئ وقواعد وأصول وأحكام في كل عصر ومصر وفي كل وقت وحين ، ولم يولد هذا النظام طفلاً مع الجماعة الإسلامية ـ كما قدمنا ـ ثمساير تطورها ونموها مع مرور الزمن ، وإنما نزل من عند الله تعالى متكاملاً متوازناً في فترة نزول الوحي على نبينا محمد (صلى الله عليه وسلم) ، قال تعالى : ﴿ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِى وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَـٰمَ دِينًا ﴾ [٢٠] فلا ترى فيه نقصاً ولا خللاً ولا إفراطاً ولا تفريطاً ، وسيبقى هذا النظام كاملاً شاملاً في كل زمان ومكان إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

فالنظام العقابي في الإسلام نظام كامل شامل جامع ، يحكم كل حالة جنائية بالعقوبة مهما تجددت ، حيث لا تفلت من متناوله أي حالة جنائية ، فقد حدد الإسلام لكل جريمة تمس مصلحة الجماعة أو الأفراد مساساً ظاهراً مباشراً عقوبة معينة من حد أو قصاص ، ثم بين بقية العقوبات بإطار عام يشملها مهما تعددت وتجددت وذلك من خلال نصوص عامة مرنة بلغت من العموم والمرونة حيث تدخل تحتها جميع أنواع المعاصي والأفعال التي تمس المصالح العامة وقرر لها جملة من العقوبات وأعطى الخيار للقاضي أن يعاقب بواحدة منها مما يراه مناسباً للجريمة والمجرم والمجتمع ، وهذا ما يسمى بجرائم التعزير [٢١].

---

(٢٠) سورة المائدة الآية ٣ .

(٢١) *التشريع الجنائي الإسلامي* ١/١٥ ، *عقوبة السارق* ص٣١ ، *النظام العقابي الإسلامي* ص٦٦ -٨٥ .

وهذا الكمال والشمول لجميع منافذ الجريمة في المجتمع هو إحدى ميزات هذا النظام الإلهي ، مما تخلو منه جميع القوانين الوضعية حيث تكون دائماً عرضة للتغيير والتبديل والزيادة والنقص والتطور في محاولة فاشلة لتلبية حاجات المجتمع ، فترى أن القوانين الوضعية تحدد الجرائم جريمةً جريمةً وتعيِّنها واحدة واحدة تعييناً دقيقاً ، وتضع لها أركانها وخصائصها بكل دقة وتفنن ، ومع هذا فإنك تجد تصرفات جنائية لا تدخل تحت أي نص من نصوصها ، فهي في حاجة مستمرة إلى تطوير قوانينها وإعادة النظر فيها حتى تغطي الحالات الجديدة من الجرائم ، وأنى لها ذلك .

المبحث السابع :

نظام العقوبات الإسلامي يتميز بالتناسب بين العقوبات وبين طرق إثبات الجرائم في الشدة والسهولة

إذا كان الإسلام قد شدد في فرض بعض العقوبات القاسية على الجرائم التي تمس مصالح العباد وضرورياتهم مساساً شديداً فهو في مقابل ذلك شدد في وسائل إثبات تلك الجرائم على الجناة ، بحيث ينعدم إمكان وقوعها على البريء ، وقد قال النبي (صلى الله عليه وسلم) : " إن الإمام أن يخطئ في العفو خير من أن يخطئ في العقوبة "[٢٢].

وبالمقابل فإذا كانت الجرائم من النوع الذي لا يمس مصالح العباد وضرورياتهم مساساً شديداً فإن وسائل إثباتها تكون متناسبة معها .

---

(٢٢) مستدرك *الحاكم* ٣٨٤/٤ ، *سنن البيهقي* ٢٣٨/٨ وذكر البيهقي أنه روي بروايات كلها ضعيفة ، وانظر *التلخيص الحبير* ٦٣/٤ ، ولكنه ورد موقوفاً عن عدد من الصحابة .

فالجرائم إذاً ليست متساوية في طرق الإثبات ووسائله فإذا كانت الجريمة تمس مصالح الجماعة والأفراد مساساً ظاهراً فإن عقوبتها تكون شديدة ، وبالتالي يتشدد الشرع في إثبات تلك الجريمة (٢٣).

ونرى هذه الظاهرة واضحة في التفريق بين وسائل إثبات جرائم الحدود والقصاص وبين وسائل إثبات الجرائم التي توجب العقوبات المالية ، فلما كانت عقوبات الحدود والقصاص أشد من العقوبات المالية لمساس الأولى بجسم الإنسان بينما الثانية بماله شدد في وسائل إثبات جرائم الحدود والقصاص أكثر من الجرائم التي توجب العقوبات المالية .

فنجد أن العقوبات المالية تثبت بشهادة رجل وامرأتين أو بشهادة رجل ويمين المجني عليه ، بينما عقوبات القصاص والحدود ـ عدا الزنا ـ لاتثبت إلا بشهادة رجلين عدلين وأما الزنا فلا بد فيه من أربعة شهود ذكور عدول (٢٤).

وهذه الظاهرة تبدو جلياً في وسائل إثبات جريمة الزنا ، فعقوبة الزنا لما كانت أشد العقوبات في صورة الرجم للمحصن والمحصنة شدد الشرع في وسائل إثباتها ما لم يتشدد في إثبات أي جريمة أخرى من حد أو قصاص ، فاشترط في الشهود أن يكونوا أربعة ذكور شاهدوا الجريمة بأنفسهم مشاهدة كاملة واضحة وتقدموا لأداء الشهادة في مجلس واحد ووصفوا الجريمة وصفاً دقيقاً كاملاً ، فإذا أخلوا بشرط من هذه الشروط لا تثبت الجريمة بل يقام حد القذف على الشهود (٢٥).

---

(٢٣) *العقوبة لأبي زهرة* ص ٨ ، *نظام التجريم والعقاب* ص ٧٥ ، *موجز أحكام الشريعة الإسلامية في التجريم والعقاب* ص ١٧١ .

(٢٤) *الجامع لأحكام القرآن* ٣٨٩/٣ -٣٩١ ، *نيل الأوطار* ٣٦/٧ ، *التشريع الجنائي الإسلامي* ٣١٥/٢ .

(٢٥) *الهداية* للمرغيناني مع فتح القدير ٢٨٩/٥ ، حاشية *ابن عابدين* ٣٣/٤ ، *المغني* ٣٦٧/١٢ ،*التشريع الجنائي الإسلامي* ٣٩٥/٢.

وهذه شروط إضافية في شهود جريمة الزنا لم تشترط في شهود أي جريمة أخرى، وما ذاك إلا لشدة العقوبة، بالرغم من أن طبيعة هذه الجريمة تقتضي وقوعها في السر والخفاء.

وكذلك نلاحظ هذا التشدد والتحري في الإقرار بالزنا الذي هو أحد وسائل إثبات الجريمة ، وذلك في قصة ماعز لما جاء إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) واعترف بالزنا مرة رده النبي (صلى الله عليه وسلم) وأعرض عنه ، ثم جاء واعترف مرة ثانية فرده وأعرض عنه إلى أن اعترف أربع مرات ، ثم التفت إليه النبي (صلى الله عليه وسلم) وقال: أبك جنون ؟! فقال : لا ، قال: فهل أحصنت ؟ قال : نعم ، فقال : لعلك قبلت أو غمزت أو نظرت ؟ قال: لا يا رسول الله ، قال : أنكحتها ؟ قال: نعم ، قال : كما يغيب المرود في المكحلة والرشاء في البئر ؟ [٢٦] قال: نعم ، قال: فهل تدري ما الزنا ؟ قال : نعم أتيت منها حراماً ما يأتي الرجل من امرأته حلالاً ، قال : فما تريد بهذا القول ؟ قال: أريد أن تطهرني ، فأمر به فرجم [٢٧].

وعلى هذا فنرى أن النبي (صلى الله عليه وسلم) شدد في التأكد من وقوع الجريمة وتوخى الدقة ، فلم يكتفِ بالإقرار مرة واحدة ولا بالإقرار أربع مرات ، بل التفت إلى المقر بعد إقراره أربع مرات واستفسر منه عن إقراره وتأكد من وقوع الجريمة تأكداً لا يترك مجالاً للشك ، ثم أمر برجمه فرجم .

---

(٢٦) المرود هو الميل ، انظر *القاموس المحيط* ص ٣٦٢ (أي الحديدة الصغيرة المستطيلة التي تشبه المسمار العريض) ، والمكحلة هي الأداة التي يوضع فيها الكحل، انظر *القاموس المحيط* ص ١٣٦٠ ، والرشاء هوالحبل انظر *القاموس المحيط* ص١٦٦٢ وهو الحبل الذي يستخرج به الماء من البئر .

(٢٧) *صحيح البخاري* ٢٢/٨و٢٤ ، *صحيح مسلم* ١٣١٨/٣و١٣١٩و١٣٢٢ .

وإلى هذا ذهب أبو حنيفة وأحمد وغيرهما فاشترطوا في الإقرار بالزنا أربع مرات ، فإن نقص عنها لم يثبت الحد [٢٨].

فهذا كله يدل على أن الإسلام اشترط في وسائل إثبات جريمة الزنا وشدد فيها ما لم يشترط ويشدد في دلائل إثبات أي جريمة أخرى ، وما ذلك إلا لأجل شدة العقوبة ، ولتلافي وقوعها على البريء .

ولذلك لم يوجد في التاريخ الإسلامي كله حالة واحدة ثبت فيها ارتكاب جريمة الزنا بشهادة الشهود ، فجميع الحالات التي طُبق فيها حد الزنا والتي ذكرتها كتب السنة والفقه والتاريخ لم تثبت عن طريق الشهود كرجم النبي صلى الله عليه وسلم لماعز [٢٩] وللغامدية [٣٠] وكرجم علي بن أبي طالب لشراحة [٣١] ، وإنما ثبتت هذه الحدود عن طريق الإقرار من الزاني بُغية تطهير نفسه من آثام الزنا ، وإرادته لقاء ربه نقياً طاهراً غير مثقل بأعباء المعصية .

وإضافة إلى هذا التشديد في طرق الإثبات فإن الإسلام فتح الطريق لإمكانية عدم توقيع العقوبة على المتهم عند عدم الجزم ، وذلك بتقرير قاعدة (درء الحدود بالشبهات)، حيث لا يجوز إيقاع العقوبة مع وجود الشبهة الصالحة للدرء والإسقاط ، وسوف نبين هذه القاعدة في المبحث الثامن التالي إن شاء الله تبارك وتعالى .

---

(٢٨) *بدائع الصنائع* ٧/٥٠ ، *الهداية مع فتح القدير* ٥/٢١٨ ، *المغني* ١٢/٣٥٤ ، *كشاف القناع* ٦/٩٨ ، *النظرية العامة لإثبات موجبات الحدود* ٢/٩٢ . أما المالكية والشافعية والظاهرية فيرون أن الإقرار بالزنا يكفي مرة واحدة ، انظر شرح *مختصر خليل* للخرشي ٨/٨٠ ، مغني *المحتاج* ٥/٤٥٢ ، *المحلى* ١١/ ١٧٦ -١٨١ .

(٢٩) صحيح *البخاري* ٨/٢٤ ، صحيح *مسلم* ٣/١٣١٨ .

(٣٠) صحيح *مسلم* ٣/١٣٢٢ ، *سنن أبي داود* ٤/٥٨٨ .

(٣١) *صحيح البخاري* ٨/٢١ ، *مسند الإمام أحمد* ١/١٢١ و ١٤١ .

وبهذا نعلم مدى حرص الإسلام على حماية المجتمع من الرذائل ، كما نعلم أنه بقدر هذا الحرص فإنه يحرص كذلك على تحري الدقة في توقيع العقوبات على مستحقيها.

المبحث الثامن :

نظام العقوبات الإسلامي يتميز بتقرير قاعدة درء الحدود بالشبهات

قلنا في المبحث السابق إن الإسلام لما تشدد في طرق الإثبات فإنه فتح الطريق لإمكانية عدم توقيع العقوبة على المتهم عند عدم الجزم بحصول الجريمة ، وذلك بتقرير قاعدة (درء الحدود بالشبهات) ، حيث لا يجوز أن تقام العقوبة في الحدود والقصاص مع وجود الشبهة الصالحة للدرء والإسقاط ، وسوف نبين هذه القاعدة بشيء من التفصيل هنا فنقول :

الدرء في اللغة : هو الدفع ، يقال درأه يدرَؤه د رْأً ودرأَة أي دفعه ، فدرءُ الحد بمعنى دفعه وتأخيره(٣٢).

والشبهة في اللغة : هي الالتباس ، يقال شُبِّه عليه الأمر أي لُبِّس عليه حتى اختلط بغيره(٣٣).

وأما الشبهة في الشرع : فهي (التعارض بين أدلة التحريم والتحليل)(٣٤).

فمعنى درء العقوبات أو الحدود بالشبهات : أي دفعها وعدم تطبيقها علي الجاني لوجود ملابسات وأمور تشكك في كون الفعل جريمة أصلاً ، أوفي كونه حداً كاملاً ، أو حتى في وقوعه .

---

(٣٢) *لسان العرب* ١/٣٦٠، *القاموس المحيط* ١/١٥.

(٣٣) *لسان العرب* ٢/٢٦٦، *القاموس المحيط* ٤/٢٨٦.

(٣٤) *قواعد الأحكام في مصالح الأنام* لعز الدين بن عبدالسلام ٢/١٣٧ .

وقد وردت آثار كثيرة تدل على هذه القاعدة منها المرفوع للرسول صلى الله عليه وسلم ومنها الموقوف ، وأصح ما روي فيها الأثر الموقوف على ابن مسعود رضي الله عنه حيث قال : (ادرأوا الحدود والقتل عن عباد الله ما استطعتم)[٣٥]. والموقوف في هذا له حكم المرفوع ، ولهذا فقد اتفق أهل العلم على الأخذ بهذه القاعدة ولم يخالف في ذلك إلا الظاهرية[٣٦] ، قال ابن المنذر : (كل من حفظت عنه من أهل العلم يدرأ الحد بالشبهة)[٣٧] . ولهذا كان من مسلمات القواعد الفقهية : (درء الحدود بالشبهات).

ومجالات تطبيق هذه القاعدة هي أنها يجب اعتبارها في الحدود والقصاص ، بينما يجوز اعتبارها في التعازير ولا يجب .

أما في الحدود فإنه لما كانت هذه العقوبات شديدة ولازمة كان الاحتياط والتثبت قبل إيقاعها مفروضاً، فلايجوز إيقاعها مع وجود شبهة صالحة للدرء والإسقاط .

وأما القصاص فإنه كذلك من العقوبات المقدرة والشديدة التي ينبغي الاهتمام بالطرق التي تثبت بها الجريمة الموجبة له ، ولهذا فإن أهل العلم رحمهم الله تعالى قد ألحقوا القصاص بالحدود في السقوط بالشبهة ، فقالوا : إن القصاص لا يقام مع وجود الشبهة ، فحيث وجدت الشبهة امتنع القصاص وتحو ل الأمر إلى الدية[٣٨].

---

(٣٥) *مصنف عبد الرزاق* ٤٠٢/٧ ، *مصنف ابن أبي شيبة* ٥٦٧/٩ ، *السنن الكبرى* للبيهقي ٢٣٨/٨ ، وقال البيهقي : (هذا موصول) يعني عن عبدالله . وذكر ابن حجر عن البخاري أن هذا الأثر عن عبد الله هو أصح ما في الباب ، انظر التلخيص الحبير ٦٣/٤ وقد ذكر الألباني أن الأثر قد صح موقوفاً على ابن مسعود ثم ذكر رواية البيهقي وقال : (هو حسن الإسناد) انظر *إرواء الغليل* ٨/ ٢٦ .

(٣٦) *المحلى* لابن حزم ١٥٣/١١ .

(٣٧) *الأوسط* لابن المنذر ٦٦٩/٢ ، *الإجماع* لابن المنذر ص ١١٣ .

(٣٨) *المغني* لابن قدامة ٦٦٦/٧ ، *الدر المختار شرح تنوير الأبصار* ٥٤٩/٤ ، *الأشباه والنظائر* لابن نجيم ص ١٢٩ ، الأشباه والنظائر للسيوطي ١٢٣.

وأما التعازير فإنها عقوبات غير مقدرة، فهي موكولة إلى ولي الأمر حسب المصلحة، كما أنها في الغالب عقوبات ليست من الشدة بحيث تصل إلى درجة الحدود أو القصاص ، ولذا فإن أهل العلم قد ذكروا أنها يمكن أن تقام مع وجود الشبهة(٣٩).

انتهى البحث والحمد لله أولاً وآخراً وظاهراً وباطناً والله تعالى أعلم . وصلى الله وسلم وبارك على عبده ورسوله نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

الخاتمـــــــــة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على رسوله الذي ختمت به الرسالات ، وبعد :

فقد خرجت من خلال بحثي هذا بالنتائج التالية :

١ - أن النظام العقابي الإسلامي قد اتصف بالمصداقية التامة فهو من عند الله العليم الخبير فلا يحتمل الكذب ولا الشك ، وبهذا اكتسب السمو والعلو واكتسب العصمة من التناقض واكتسب العدل المطلق والبراءة من التحيز .

٢ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بتقسيمه للجرائم والعقوبات تقسيماً فريداً ، حيث جعل العقوبة على الجرائم متدرجة في الشدة والسهولة بقدر ما يحصل من اعتداء على مصالح العباد الخاصة والعامة ، لا على أساس جسامة العقوبة ذاتها .

٣ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بمصداقية الجوهر ، بحيث أن نظمه لا تتناقض مع الواقع إذا طُبقت في المستقبل .

٤ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بالثبات والصلاحية لكل زمان ومكان وشخص .

---

(٣٩) *حاشية* ابن عابدين ٤/ ٦٠ ، *الأشباه والنظائر* لابن نجيم ص١٣٠ .

٥ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بقبول البشر له في الجملة ، بحيث يشعر الفرد فيه بالرقابة الإلهية فيخضع لها في الغالب.

٦ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بالكمال والشمول ، فيلبي جميع ما يحتاج إليه البشر في مجال الأمن .

٧ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بأنه لاحظ التناسب بين العقوبات وبين طرق إثبات الجرائم الموجبة لها من حيث الشدة والسهولة .

٨ - أن النظام العقابي الإسلامي يتميز بأنه قرر قاعدة (درء الحدود بالشبهات) ، فلا تقام الحدود ولا القصاص مع وجود الشبهة الصالحة للدرء .

المراجـــــع

[١] القرآن الكريم .

[٢] الأحول ـ أحمد توفيق . *عقوبة السارق* . دار الهدى للنشر .

[٣] الألباني ـ محمد ناصر الدين . *إرواء الغليل* ، المكتب الإسلامي .

[٤] البخاري ـ محمد بن إسماعيل . *صحيح البخاري* ، تركيا : المكتب الإسلامي ، ١٩٧٩م.

[٥] البهوتي ـ منصور بن يونس . *كشاف القناع عن متن الإقناع* ، بيروت : عالم الكتب ، ١٤٠٣هـ.

[٦] البيهقي ـ أبو بكر أحمد بن الحسين . *السنن الكبرى* ، بيروت : دار المعرفة.

[٧] الحجاج ـ مسلم ابن . *صحيح مسلم* ، نشر وتوزيع إدارة البحوث العلمية والإفتاء بالمملكة العربية السعودية .، ١٤٠٠هـ.

[٨] ابن حزم ـ أبو محمد علي . *المحلى* ، بيروت : دار المعرفة.

[٩] حنبل ـ أحمد بن ، *المسند* ، المكتب الإسلامي ودار الفكر ، ١٣٩٨هـ.

[١٠] حسني ـ محمود نجيب . *شرح قانون العقوبات* ، القاهرة: دار النهضة العربية .

[١١] الحصكفي ـ محمد علاء الدين ، *الدر المختار شرح تنوير الأبصار*، مطبوع مع حاشية ابن عابدين عليه. طبعة دار الفكر، ١٣٩٩هـ. وهي مصورة عن الطبعة الثانية ١٣٨٦هـ في مطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر.

[١٢] الخرشي ـ محمد ، *شرح الخرشي على مختصر خليل* ، ط٢ ، بيروت: دار الفكر.

[١٣] الخطيب ـ عمر عودة . *المسألة الاجتماعية* . مؤسسة الرسالة .

[١٤] أبو داود ـ سليمان بن الأشعث السجستاني ، *سنن أبي داود*، تحقيق: عزت الدعاس، بيروت وحمص: دار الحديث، ١٣٩٣هـ .

[١٥] أبو زهرة ، محمد . *الجريمة* ، بيروت: دار الفكر العربي.

[١٦] أبو زهرة ، محمد . *العقوبة* ، بيروت: دار الفكر العربي .

[١٧] أبو زهرة ، محمد . *فلسفة العقوبة في الفقه الإسلامي* ، معهد الدراسات العربية العالمية ١٩٦٣هـ .

[١٨] الركبان، عبد الله . *النظرية العامة لإثبات موجبات الحدود* ، مؤسسة الرسالة، ١٤٠١هـ .

[١٩] ابن سورة ، أبو عيسى محمد بن عيسى . *سنن الترمذي* ، مطبعة البابي الحلبي .

[٢٠] سلامة، مأمون محمد، *قانون العقوبات*. بيروت: دار الفكر العربي.

[٢١] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر ، *الأشباه والنظائر*، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ .

[٢٢] الشربيني، محمد الخطيب، *مغني المحتاج*، بيروت: دار الكتب العلمية.

[٢٣] الشوكاني، محمد بن علي . *نيل الأوطار* ، مطبعة البابي الحلبي .

[٢٤] ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله. *المصنف في الأحاديث والآثار*، الهند: الدار السلفية.

[٢٥] الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق. *المصنف*، بيروت: المكتب الإسلامي.

[٢٦] ابن عابدين، محمد أمين. *حاشية رد المحتار*، دار الفكر ١٣٩٩.

[٢٧] ابن عبد السلام السلمي، محمد عز الدين عبد العزيز، *قواعد الأحكام في مصالح الأنام*، ط٢، بيروت: دار الجيل، ١٤٠٠هـ.

[٢٨] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *التلخيص الحبير*. مكتبة الكليات الأزهرية.

[٢٩] عكاز، فكري. *فلسفة العقوبة في الشريعة الإسلامية والقانون*، مكتبة عكاز، ١٤٠٢هـ.

[٣٠] العوا، محمد سليم. *في أصول النظام الجنائي الإسلامي*، دار المعارف.

[٣١] عودة، عبد القادر. *التشريع الجنائي الإسلامي*، ط٥، ١٣٨٨هـ.

[٣٢] أبو الفتوح د. أبو المعاطي حافظ. النظام العقابي الإسلامي، مؤسسة دار التعاون.

[٣٣] الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، *القاموس المحيط*، الطبعة الثانية، مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٧١هـ.

[٣٤] ابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد. *المغني*، هجر للطباعة والنشر.

[٣٥] القرطبي، أبو عبدالله محمد. *الجامع لأحكام القرآن*، دار الكتاب العربي.

[٣٦] قطب، محمد. *الإنسان بين المادية والإسلام*. ط٥، بيروت: ١٩٦٥م.

[٣٧] الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود، *بدائع الصنائع*، دار الكتاب العربي.

[٣٨] المرغيناني _ برهان الدين علي. *الهداية*، دار الفكر.

[٣٩] ابن المنذر ، أبو بكر محمد . *الأوسط* ، مخطوط ، حقق كتاب الحدود منه أبو حماد صغير أحمد بن محمد حنيف لنيل درجة الماجستير من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة . وهو مطبوع على الآلة الكاتبة في مجلدين .

[٤٠] ابن المنذر ، أبو بكر محمد . *الإجماع* . قطر: مطابع الدوحة.

[٤١] منصور، علي علي . *نظام التجريم والعقاب* ، ١٣٩٦هـ .

[٤٢] ابن منظور، محمد بن مكرم ، *لسان العرب* ، بيروت: *دار لسان العرب* ، د.ت.

[٤٣] ابن نجيم ، زين الدين بن إبراهيم ، *الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان*، بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٤٠٠هـ.

[٤٤] النيسابوري، أبو عبد الله الحاكم . *المستدرك على الصحيحين* ، دار الكتاب العربي.

[٤٥] النيسابوري، مسلم بن الحجاج ، *صحيح مسلم* ، نشر وتوزيع دار الافتاء .

[٤٦] هبة ، أحمد . موجز *أحكام الشريعة الإسلامية في التجريم والعقاب* ، القاهرة: عالم الكتب. ١٩٨٥ م .

Islamic Punishments Penalties System distinguished by the following

Dr. Ali Al-Hassoon
Associate Professor in The Comparative Punishment knowledge

Characterized by complete credibility and infallibility of contradictions and acquire unlimited justice and disavowal from partiality.
Divide the punishment and crimes into a better division.
Islamic Punishments Penalties System distinguished by Credibility essence.
Distinguished by stability and suitability for all of time-place and person.
Distinguished by acceptance human altogether.
Distinguished by completely and comprehensiveness.
It notices the proportionality between penalty and methods of evidence of affirmative crime wherefrom strength and easiness.
□ Established the "rule avoid prescribed punishments in case of doubtful matters"

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٨٧ - ٥٢٨ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

تعدد الشفعاء صوره وأحكامه في الفقه الإسلامي

عبد الله بن إبراهيم بن عبد الله الناصر

الأستاذ المساعد، بقسم الثقافة الإسلامية،

كلية التربية، جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٣/٢٦هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/٨/١٨هـ)

ملخص البحث. يعتبر حق الشفعة من الحقوق الشرعية التي كفلها الإسلام للشريك إذا باع شريكه نصيبه على شخص أجنبي، فيدفع عند الضرر بأخذه نصيب شريكه من المشتري الأجنبي بالثمن الذي قام عليه.

وهي تبين مدى حرص الإسلام على بقاء العلاقات المالية بين الشركاء بعيدة عن الخلافات والمنازعات التي تؤدي إلى الإضرار بهم جميعاً.

وقد اتفق العلماء على أن الشفعة تثبت للشفعاء في حال تعددهم فلكل منهم أن يطالب بنصيبه منها.

وقد بيَّن البحث الحالات التي تكون بين الشفعاء في حال تعددهم وتزاحمهم في الأخذ بالشفعة:

- فإذا كان الشفعاء متفقين في سبب الشفعة والتملك والمشتري ليس منهم فإن العلماء يختلفون في كيفية تقسيم المشفوع فيه بينهم فيرى الجمهور أن الشفعة تكون على قدر أنصبتهم، ويرى بعضهم أن الشفعة تكون على حسب عددهم فيقسم المشفوع فيه بالتساوي بينهم.

- وإذا تعدد الشفعاء وكانوا متفقين في سبب الشفعة مختلفين في سبب التملك فإن الشفعة تكون لجميع المشتركين في الملك من دون نظر إلى سبب تملكهم مع خلاف بين العلماء في هذه المسألة .
- وإذا تعدد الشفعاء وكانوا مختلفين في سبب الشفعة فإن الشفعة تكون للشريك في الملك ثم للخليط في أحد حقوق الملك ثم للجار الملاصق .
- وإذا كان المشتري للمشفوع فيه أحد الشفعاء فإن الشفعة تثبت لجميع الشركاء إذا كان المشتري مساوياً لبقية الشركاء في المرتبة، وإذا كان بمرتبة أعلى فإنه ينفرد في الأخذ بالشفعة ولا شفعة لهم عليه ، أما إذا كان بمرتبة أقل فإن الشفعة تكون للأقوى مرتبة فيقدم على المشتري في الأخذ بالشفعة .

المقدمـــــة

الحمد لله الواحد الأحد ، الفرد الصمد، والصلاة والسلام على النبي الأمين ، وعلى آله وأصحابه والتابعين لهم بإحسانٍ إلى يوم الدين، وبعد :

فإن المتتبع لمنهج الإسلام في أحكامه وتشريعاته يدرك بجلاء حرصه على بقاء العلاقات المالية بين الشركاء نقية من المنازعات والخصومات إذ أن الاختلاط مظنة لذلك قال تعالى: ﴿وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْخُلَطَآءِ لَيَبْغِى بَعْضُهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَقَلِيلٌ مَّا هُمْ﴾ (ص: من الآية ٢٤).

ومن أهم الوسائل التي شرعها الإسلام لتحقيق هذا المقصد " الشفعة " ذلك الحق الذي يستطيع الشفيع من خلاله أن يحمي نفسه من شخص أجنبي عنه، فتبقى العلاقات بين الشركاء كما كانت مما يقلل من حصول الخصومات ويدفع وقع العداوات بإذن الله .

وقد بيّن الرسول صلى الله عليه وسلم هذا الحق أروع بيان وأدقه ، وطبقه في حياته صلى الله عليه وسلم ، وكذا خلفاؤه من بعده ، ثم توالى العلماء رحمهم الله يبينون أحكام هذا الحق وقواعده في كتبهم الفقهية وشروح الأحاديث النبوية

ومن المسائل التي بحثها العلماء وفصَّلوا أحكامها مسألة تعدد الشفعاء وتزاحمهم في الأخذ بالشفعة .

فالشفيع إذا كان واحداً فإنه ينفرد في الأخذ بالشفعة ولا ينازعه أحد فيها ، وإذا كان أكثر من واحد وهذا هو الغالب . فإنه يحصل التزاحم بين الشفعاء ، كل يطالب بنصيبه فيها فهل يقسم المشفوع فيه بينهم بالسوية ، أو على قدر أنصبتهم ؟ وكذا إذا كان بعض الشفعاء مشتركين في سبب واحد للملك بأن كانوا ورثة لأحد الشركاء في الملك فباع أحدهم ؛ فهل تكون الشفعة لبقية الورثة فقط ؟ أم تشمل جميع الشركاء في الملك ؟

وتتجلى أهمية الموضوع أكثر عند من يوسع أسباب الشفعة فيجعلها للخليط في أحد مرافق الملك وللجار الملاصق ، فإذا تزاحم هؤلاء الشفعاء في المطالبة بالشفعة فكيف يكون الترتيب بينهم .

نظراً لأهمية الموضوع وتعدد صوره وحالاته وعدم وجود – حسب علمي – الدراسة الفقهية المستقلة فيه ؛ فقد استعنت بالله في بحثه وبيان أحواله وأحكامه في الفقه الإسلامي .

وقد نهجت منهج المقارنة بين المذاهب الفقهية الأربعة إضافة إلى المذهب الظاهري ، وقدمت للموضوع بمقدمة مختصرة عن مفهوم الشفعة ومشروعيتها وشروطها وأسبابها مما يحتاج إليه البحث دون التفصيل في جزئيات هذه المسائل والخلافات الواردة فيها .

التمهيد

تعريف الشفعة ومشروعيتها

الشفعة في اللغة هي الضم والزيادة ، يقال شفعت الشيء إذا ضممته إلى غيره.[1]

---

(١) انظر: *لسان العرب* ٧/١٥٠ *القاموس المحيط* (٩٤٧) مادة (شفع).

أما تعريف الشفعة في الاصطلاح الفقهي فقد اختلف العلماء رحمهم الله في تعريفها تبعاً لاختلافهم في أسبابها وأحكامها وخاصة بين الجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة وبين الحنفية.(١)

فعرفها الحنفية بأنها " تملك البقعة جبراً عن المشتري بما قام عليه." (٢) وعرفها الحنابلة – وقريباً منه تعريف المالكية والشافعية - بأنها " استحقاق الشريك انتزاع حصه شريكه المنتقلة عنه من يد من انتقلت إليه." (٣)

والشفعة ثابتة بالسنة والإجماع ، فمن السنة حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما قال : " قضى رسول الله صلى الله عليه بالشفعة فيما لم يقسم فإذا وقعت الحدود وصرفت الطرق فلا شفعة، " (٤) وفي رواية مسلم " قضى رسول الله صلى الله عليه وسلم بالشفعة في كل شرك لم يقسم ربعة أو حائط لا يحل له أن يبيع حتى يستأذن شريكه فإن شاء أخذ وإن شاء ترك فإن باع ولم يستأذن فهو أحق به." (٥)

وأما الإجماع فقد أجمع أهل العلم على ثبوت الشفعة للشريك الذي لم يقاسم فيما بيع من أرض أو دار أو حائط .(٦)

---

(٢) إذ الجمهور يقصرون الشفعة على الشركة في العقار المشاع ، أما الحنفية فيضيفون إلى ذلك الخلطة في إحدى مرافق الملك والجوار .

(٣) *تبيين الحقائق* ٥/٢٣٩ .

(٤) *المغني* ٧/٤٣٥ ، وانظر : *مغني المحتاج* ٢/٢٩٦ *ومواهب الجليل* ٥/٣١٠ .

(٤) أخرجه البخاري في باب الشفعة فيما لم يقسم من كتاب الشفعة ، *صحيح البخاري* ٣/٤٤١ ومسلم في باب الشفعة من كتاب المساقاه– *صحيح مسلم* ١١/٦٣ .

(٥) أخرجه مسلم في باب الشفعة من كتاب المساقاه– *صحيح مسلم* ٣/١٢٢٩ .

(٦) انظر : *الإجماع* لابن المنذر ص٨٢ ٧ والمغني /٤٣٥ .وشرح *صحيح مسلم* للنووي ١١/٦٤ .

أركان الشفعة وشروطها

أركان الشفعة عند جمهور الفقهاء هي :

١ - الشفيع : وهو من ثبت له حق الأخذ بالشفعة .

٢ - المشفوع عليه : وهو من يؤخذ منه الملك المشفوع فيه .

٣ - المشفوع فيه : وهو الملك الذي يستحق أخذه بالشفعة .

٤ - المشفوع به : وهو ما يدفعه الشفيع إلى المشفوع عليه من الثمن (٧) .

ويشترط للأخذ بالشفعة الشروط التالية

١ - أن يتوفر في الشفيع سبب الأخذ بالشفعة وقت صدور البيع وما في حكمه إلى حين القضاء له بالشفعة ، وذلك بأن يكون شريكاً للبائع في العقار المشاع وهذا محل اتفاق بين الفقهاء - أو خليطاً في أحد حقوق الارتفاق أو جاراً ملاصقاً – وهذا عند الحنفية - (٨) .

٢ - أن تنتقل ملكية المشفوع فيه إلى المشفوع عليه – المشتري - بعقد معاوضة مالي صحيح ، كالبيع والصلح عن مال والهبة بشرط العوض ونحو ذلك .

٣ - أن لا يصدر من الشفيع ما يدل على رضاه ببيع العقار المشفوع فيه .

٤ - أن يكون المشفوع فيه عقاراً – يُلحق به المنقول الذي فيه – أما المنقول استقلالاً فلا شفعة فيه عند الجمهور خلافاً للظاهرية (٩) .

---

(٧) انظر : *تبيين الحقائق* ٢٣٩/٥ و*مواهب الجليل* ، ٣١٠/٥ ، و*مغني المحتاج* ١٩٦/٢ و*المغني* ٤٣٥/٧ .

(٨) انظر : *بدائع الصنائع* ، ١٠/٥ .

(٩) انظر : *المحلى* ، ٢٥/٨ .

٥ - أن يطالب الشفيع بالشفعة على الفور بعد علمه بالبيع وتمكنه من ذلك فإن تراخى عن المطالبة سقط حقه في الشفعة .

٦ - أن تشمل مطالبة الشفيع جميع المشفوع فيه ، فإن اقتصرت مطالبته على البعض سقطت شفعته

٧ - أن يكون الشفيع قادراً على تسليم الثمن للمشتري فإن كان عاجزاً بطلت شفعته.[١٠]

أسباب الشفعة

١ - الشركة في العقار المشاع : أجمع العلماء على ثبوت الشفعة في العقار إذا كان مشاعاً لم يقسم بين الشركاء ، جاء في الإجماع لابن المنذر " أجمع أهل العلم على إثبات الشفعة للشريك الذي لم يقاسم فيما بيع من أرض أو دار أو حائط [١١] "

٢ - الخلطة في حق من حقوق الملكية : وهي الشرب والطريق والمسيل .

٣ - الجوار إذا كان ملاصقاً .

وقد اختلف أهل العلم في ثبوت الشفعة في السببين الأخيرين (الخلطة والجوار) فذهب الجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية[١٢] إلى عدم ثبوت الشفعة بهما ، وذهب الحنفية وبعض التابعين[١٣] إلى ثبوت الشفعة بهما . وفي رواية عن الإمام

---

(١٠) انظر : تفصيل هذه الشروط في كتب الفقه — *بدائع الصنائع* ١٠/٥ ، *شرح الزرقاني على مختصر خليل* ١٦٩/٦ ، في *مغني المحتاج* (٢٩٦/٢) *والمغني* (٤٣٥/٧)

(١١) *الإجماع*، ص٨٢ ، وانظر : *صحيح مسلم للنووي* ٤٥/١١ ، *والمغني* (٤٣٥/٧) .

(١٢) انظر : *الشرح الكبير وحاشية الدسوقي عليه* ٤٧٣/٣ ، *ومغني المحتاج* ٢٩٧/٢ *والمغني* ٤٣٦/٧ *والمحلى* ٣١/٨

(١٣) انظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ *ومجلد الأحكام العدلية* مادة ١٠٠٨/٩١ ٦٧٥ *والمغني* ٤٣٧/٧ *والإنصاف* ٣٧٣/١٥ .

أحمد قال بها بعض أصحابه [١٤] أن الشفعة تثبت في اجتماع كلا السببين بأن يكون الشفيع جاراً ملاصقاً ومشاركاً للبائع في أحد حقوق الملكية كالشرب أو الطريق أو المسيل، أما إذا كان خليطاً في أحد حقوق الملكية دون أن يكون جاراً ملاصقاً أو العكس فإنه لا شفعة له، ويدل على هذا القول حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " الجار أحق بشفعة جاره ينتظر بها وإن كان غائباً إذا كان طريقهما واحداً. [١٥] "

وهذا القول هو اختيار شيخ الإسلام بن تيمية [١٦] وتلميذه ابن القيم [١٧] وبعض المحققين من أهل العلم وهو الذي يظهر رجحانه لما فيه من الجمع بين الأدلة، ولأن شرعية الشفعة إنما هي لدفع الضرر، والضرر يحصل في الغالب مع المخالطة في الشيء المملوك. [١٨]

ونخلص إلى أن أسباب الأخذ بالشفعة أحد الأمور التالية:

---

(١٤) انظر: *مجموع الفتاوى* (٣٨٣/٣٠) *وإعلام الموقعين* (١٢٤/٢).

(١٥) رواه الترمذي في باب ما جاء في الشفعة للغائب، من أبواب الأحكام — *عارضة الأحوذي* ١٣٠/٦، وأبو داود في باب الشفعة من كتاب البيوع *معالم السنن شرح سنن أبي داود* ٣ / ١٣، وابن ماجة في باب الشفعة والجوار من كتاب الشفعة، *سنن ابن ماجة* ٨٣٣/٢، والدارمي في باب الشفعة من كتاب البيوع، *سنن الدارمي* ٢٧٣/٢ وغيرهم وفيه عبد الملك بن أبي سليمان، وثقه بعض أهل العلم، قال عنه الإمام الترمذي " وعبد الملك ثقة مأمون عند أهل الحديث " وقال عنه ابن حجر " صدوق وله أوهام " *تقريب التهذيب* ص ٣٦٣، وانظر: *نصب الراية*، ١٧٢/٤، *وإرواء الغليل*، ٣٧٨/٥.

(١٦) انظر: *مجموع الفتاوي* ٣٨٣/٣.

(١٧) انظر: *إعلام الموقعين* ١٢٤/٢.

(١٨) انظر: تفصيل الخلاف في هذه المسألة *بدائع الصنائع* ٥/٥ والمغني ٤٣٦/٧ *وأحكام الشفعة* د. عبد الله الدرعان ص٧٦، *والشفعة بين القانون المدني والفقه الإسلامي* د. عبد الخالق حسن ص٥٧.

١ - الشركة في العقار المشاع وهذا محل اتفاق بين العلماء .

٢ - الجوار الملاصق مع الخلطة في أحد مرافق الملك وهذا السبب مثبت للشفعة عند الحنفية وبعض متأخري الحنابلة .

٣ - الخلطة في أحد مرافق الملك وهذا السبب مثبت للشفعة عند الحنفية .

٤ - الجوار الملاصق وهذا السبب مثبت للشفعة عند الحنفية .

ثبوت حق الشفعة للشفعاء عند تعددهم

اتفق العلماء على ثبوت حق الشفعة لكل واحد من الشفعاء عند تعددهم واتحادهم في سبب الاستحقاق وذلك للنصوص الواردة في ثبوت حق الشفعة لمن قام به سببها سواءً كان واحداً أو أكثر من الواحد.[١٩] .

وللشفعاء جميعاً أن يطالبوا بالشفعة فإن أُعطوا قسم المشفوع فيه بينهم ، كما أن لكل واحد منهم أن يطالب بالشفعة وحده ولكن يجب أن لا تقتصر مطالبته على نصيبه فقط ، وإنما يطالب بجميع المشفوع فيه فإن أُعطي رجع عليه باقي الشفعاء المستحقين للشفعة وأَعطى كل واحد منهم نصيبه من المشفوع فيه.[٢٠]

وإذا أسقط بعض الشفعاء حقه في الشفعة لم يقسط حق الباقين ولكن عليهم أن يأخذوا جميع المشفوع فيه أو يتركوه وليس لهم أخذ بعضه . وهذا مما أجمع عليه أهل العلم .

---

(١٩) انظر : *الهداية وشرح النهاية* ١٠/٣٤٧ *وشرح الزرقاني على مختصر خليل* ٦/١٨٣ ، وروضة الطالبين ٥/١٠٠ *والمقنع والشرح الكبير والإنصاف* ١٥/٤١٩ .

(٢٠) انظر : المراجع السابقة .

قال ابن المنذر (أجمعوا على أن من اشترى شقصاً من أرض مشتركة ، فسلم بعضهم الشفعة . وأراد بعضهم أن يأخذ فلمن أراد الأخذ بالشفعة أن يأخذ الجميع أو يدعه وليس له أن يأخذ بقدر حصته ويترك الباقي).[٢١]

وسبب المنع أن في أخذ الشفعاء بعض المشفوع فيه وترك بعضه إضراراً بالمشتري بتبعيض الصفقة عليه ولا يزال الضرر بالضرر .

وبيان ذلك : أن الشفعة شرعت لدفع ضرر الشريك الداخل خوفاً من سوء المشاركة ومؤونة القسمة فإذا أخذ باقي الشفعاء بعض المشفوع فيه وتركوا الباقي للمشتري لم يندفع الضرر عنهم لمشاركة الداخل لهم فلا يتحقق معنى الشفعة الذي شرعت لأجله.[٢٢]

ويرى الحنفية أن الشفيع إذا أُسقط حقه بعد القضاء بالشفعة فإنه ليس لمن بقى من الشفعاء أن يأخذ نصيبه لأنه بالقضاء قُطع حق كل واحد منهم في نصيب الآخر.[٢٣]

وإن وهب بعض الشركاء نصيبه من الشفعة لبعض شركائه أو لغيرهم لم تصح إليهم لأن ذلك عفو وليس بهبة فلا يصح لغير من هو عليه.[٢٤]

غيبة بعض الشفعاء

إذا غاب بعض الشفعاء أو كان غير عالم بالبيع فإن حقه في الشفعة لا يسقط بل له أن يطالب به حين مجيئه أو علمه ،[٢٥] وذلك لقوله صلى الله عليه وسلم " لا يحل له

---

(٢١) *الإجماع* ص٨٢ .

(٢٢) انظر : *تبيين الحقائق* ٥/ ٢٤١ *بدائع الصنائع* ٥/ ٦ *ومواهب الجليل* ٥/ ٣٢٨ *والشرح الكبير للدردير* ٤/ ٤٩٠ *ومغني المحتاج* ٢/ ٣٠٦ *وروضة الطالبين* ٥/ ١٠١ *والمغني* ٧/ ٥٠٠ *والشرح الكبير والأنصاف* ٥/ ٤٢٢ .

(٢٣) انظر : *تبيين الحقائق* ٥/ ٢٤١.

(٢٤) انظر : *المغني* ٧/ ٥٠١ *والشرح الكبير مع المقنع* ١٥/ ٤٢٢ .

أن يبيع حتى يؤذن شريكه فإن شاء أخذ وإن شاء ترك [٢٦] "وهذا يشمل الحاضر والغائب، وقوله صلى الله عليه وسلم : " الجار أحق بشفعة جاره ينتظر بها وإن كان غائباً [٢٧] ".

ولأن الشفعة حق شرعي للشفيع إذا وجد سببها فتثبت له حتى يعفو عنها كالإرث.

ثم إن الغائب شريك لم يعلم بالبيع ، أو أنه علم ولكنه لم يتمكن من المطالبة فتثبت له الشفعة كالحاضر.[٢٨]

وإذا طالب أحد الحاضرين بالشفعة فإنه يقضي له بها ، ولا يؤخر إلى حين قدوم الغائب لاحتمال عدم مطالبته فلا يزاحم المتيقن بالمشكوك فيه.[٢٩]

ويلزم الحاضر أن يأخذ الكل أو يدع الكل ولا يقتصر على المطالبة بنصيبه فقط ، وذلك حتى لا تتبعض الصفقة على المشتري.[٣٠]

وليس للحاضر أن يؤخر المطالبة بالشفعة والأخذ بها إلى حين قدوم شركائه لأن في التأخير إضراراً بالمشتري وهذا عند جمهور الفقهاء [٣١] ويرى الشافعية في الأظهر عندهم [٣٢] أن للحاضر ترك الأخذ بالشفعة إلى حين قدوم الغائب ؛ ولا يسقط

---

(٢٥) انظر : *بدائع الصنائع* ٦/٥ و*الشرح الكبير على مختصر خليل* ٤٩٠/٣ و*مغني المحتاج* ٣٠٦/٢ و*المغني* ٥٠١/٧ و*الشرح الكبير مع المقنع والإنصاف* ٤٢٤/١٥ و*المحلى* ٢٦/٨ ، وقد حكى الإجماع على ذلك ابن رشد في *بداية المجتهد* ١٩٨/٢ ولكن هذا الإجماع منقوض بما ورد عن بعض التابعين من سقوط شفعة الغائب ، انظر : المراجع السابقة .

(٢٦) سبق تخريجه ص ٤ .

(٢٧) سبق تخريجه ص ٧ .

(٢٨) انظر : *المغني* ٥٠١/٧.

(٢٩) انظر : *بدائع الصنائع* ٦/٥ و*الشرح الكبير على مختصر خليل* ٤٩٠/٣ و*مغني المحتاج* ٣٠٦/٢ و*المغني* ٥٠١/٧ .

(٣٠) انظر : المراجع السابقة .

حقه بالشفعة لأنه تركه لعذر وهو خوف قدوم الغائب فينتزعه منه أو يقاسمه فيه وذلك ضرر به فكان له تأخيره إلى حين قدوم شركائه.(٣٣)

- وإذا أخذ أحد الشفعاء الحاضرين بالشفعة فقدم أحد الشفعاء الغائبين فإن عفا عن حقه في الشفعة سقط حقه فيها ، وإن طالب به قسم المشفوع فيه بينهم ، وتكون القسمة بحسب عددهم أو على قدر أنصبتهم حسب خلاف العلماء.(٣٤) فإن أتى الغائب الثالث وطالب بالشفعة فإن القسمة الأولى تنقض ويعاد تقسيم المشفوع فيه بينهم مرة أخرى وهكذا إن قدم رابع وخامس ... الخ.(٣٥)

ووجه ما ذهب إليه الفقهاء من صحة القسمة الأولى مع وجود شفيع ثالث أو رابع فيها ، بأن ثبوت حق الشفيع لا يمنع التصرف بدليل أنه يصح هبته وبيعه وغير ذلك ويملك الشفيع إبطاله.(٣٦)

---

(٣١) هل يسقط حقه بالشفعة إذا أخر المطالبة إلى حين قدوم شركائه ؟ فيه وجهان ، أحدهما : يسقط حقه لأنه قدر على أخذ الكل أو تركه فأشبه المنفرد ، والثاني لا يسقط لأن تركه لعذر . انظر : *بدائع الصنائع* ٦/٥ *والشرح الكبير على مختصر خليل* ٤٩٠/٣ *ومغني المحتاج* ٣٠٦/٢ *والمغني* ٥٠١/٧ .

(٣٢) جاء في *المنهاج* " والأرجح أن له تأخير الأخذ إلى حين قدوم الغائب " *مغني المحتاج* ٣٠٦/٢ .

(٣٣) انظر : المراجع السابقة .

(٣٤) انظر : ص ١٣ ، من البحث

(٣٥) يرى جمهور الفقهاء الذين يقولون بأن القسمة تكون حسب الأنصبة بأن للشفيع الثاني إذا قدم بعد أخذ الشفيع الأول جميع المشفوع فيه أن يقتصر على أخذ نصيبه فقط ، فإذا كان الشفعاء ثلاثة متساوون في حصصهم واحد منهم حاضر وآخران غائبان فأخذ الحاضر جميع المشفوع فيه ثم قدم أحد الغائبين وطالب بالشفعة فإن الأصل هو قسمة المشفوع فيه بينهم نصفين ، ولكن إن اقتصرت مطالبته بنصيبه وقال لا آخذ إلا ثلثه فله ذلك لأنه اقتصر على بعض حقه وليس في ذلك تبعيض الصفقة على المشتري ، فجاز ذلك . انظر : تفصيل هذه الحالة *المغني* ٥٠٣/٧ .

(٣٦) انظر : *المغني* ٥٠٢/٧ .

ولعل هذا الأمر عند عدم وجود آلات الاتصال كما هو عليه الحال في الزمن السابق ، أما في الوقت الحاضر فالذي يظهر للباحث أن المشفوع فيه يبقى مع الشفيع ؛ الأول حتى يُعرف عدد الذين يطالبون بالشفعة من الشركاء ثم يقسم بينهم المشفوع فيه مرة واحدة ؛ حتى لا يتضرر الشفيع الأول ومن أتى بعده من تعدد القسمة .

وإذا أخذ الحاضر جميع المشفوع فيه ثم قدم الغائب وأراد أن يأخذ نصيبه فقال له الحاضر : أنا أسلم لك الكل فإما أن تأخذ جميع المشفوع فيه وإما تدعه لي ، فليس له ذلك وللغائب أن يأخذ نصيبه فقط (٣٧) .

وإذا نمى المشفوع فيه نماءاً منفصلاً كبستان فيه شجر فأثمر فإن هذا النماء لمن كان العقار في يده ولا يشاركه فيه غيره ، لأنه انفصل في ملكه أشبه ما لو انفصل في يد المشتري قبل الأخذ بالشفعة. (٣٨)

وهذا إذا كان الشفيع الغائب في مرتبة واحدة مع الشفيع الحاضر ، أما إذا كان الشفيع الغائب في مرتبة مختلفة – وهذا لا يكون إلا عند الحنفية والرواية الثانية عن الإمام أحمد رحمه الله – فإن كان الغائب في مرتبة أعلى من الحاضر كالشريك مع الجار قُضي للغائب بكل المشفوع فيه ، وإن كان الغائب في مرتبة أدنى من مرتبة الحاضر كالجار مع الخليط منع من الشفعة. (٣٩)

---

(٣٧) انظر : *بدائع الصنائع* ٦/٥ ، *والهداية وشرحها البناية* ٣٥٢/١٠ ، *والمغني* ٥٠٠/٧ ، *والمجموع*، ٣٢٦/١٤ .

(٣٨) انظر : *المغني* ٥٠١/٧ ، *والمجموع* ٣٢٦/١٤ .

(٣٩) هذا ما نص عليه الحنفية ، انظر : *بدائع الصنائع* ٦/٥ *والهداية وشرحها البناية* ٣٥٢/١٠ ، أما الحنابلة في الرواية الثانية عن الإمام أحمد فلم أجد نصاً في ذلك على هذه الحالة : والذي يظهر لي في هذه المسألة أن المشفوع فيه إذا كان يتنازعه شفيعان أحدهما أقوى من الآخر والأقوى غائب فإنه ينتظر بالشفعة ولا يحكم للحاضر حتى يعفو صاحب الحق الأول .

تعدد الشفعاء والمشتري ليس منهم

إذا تعدد الشفعاء وكان المشتري للمشفوع فيه أجنبياً عنهم – وهذا هو الغالب - فإما أن يكونوا متفقين في سبب الشفعة أو مختلفين في سببها ، وسنبين ذلك في المبحثين التاليين .

تعدد الشفعاء مع اتفاقهم في سبب الشفعة

وهذه الحالة أيضاً لا تخلو من أمرين : إما أن يكونوا متفقين في سبب التملك أو مختلفين . وسنبين ذلك في المطلبين التاليين :

تعدد الشفعاء مع اتفاقهم في سبب الشفعة والتملك

وصورة ذلك: إذا اشترك ثلاثة أشخاص في شراء عقار غير مقسوم أو ورثوه أو وهب لهم : فباع أحدهم نصيبه لشخص أجنبي ، ففي هذه الحالة نجد أن الشركاء اتفقوا في سبب الشفعة وهي الشركة في العقار المشاع ، واتفقوا أيضاً في سبب ملكية هذا العقار وهو الشراء أو الإرث أو الهبة ... الخ .

ولا إشكال في هذه الحالة إذا كان الشركاء متساووين في الحصص ؛ بأن كان لكل واحد منهم – في المثال السابق – الثلث فإن المشفوع فيه يقسم بينهم بالتساوي فلكل واحد من الشفيعين نصف الثلث.

ولكن إذا اختلفت حصص الشركاء بأن كان الأول يملك النصف والثاني الثلث والثالث السدس فباع صاحب الثلث ، فهل يقسم المشفوع فيه بالسوية بين صاحب النصف والسدس أم يقسم بينهم بحسب أنصبتهم ؟

اختلف العلماء في هذه المسألة على قولين :

القول الأول : أن الشفعة تكون بحسب الأنصبة (أي الأسهم والحصص)

وهذا قول جمهور الفقهاء : من المالكية ؛ وهو الأظهر عند الشافعية ؛ والصحيح عند الحنابلة ، وهو مروي عن الحسن البصري وعطاء وابن سيرين وسوار بن عبد الله والعنبري وإسحاق بن راهويه وأبي عبيد.(٤٠)

جاء في الشرح الكبير على مختصر خليل (" وهي " أي الشفعة مفضوضة عند تعدد الشركاء " على " قدر " الأنصباء " لا على الرؤوس (٤١)) .

وجاء في المنهاج وشرحه مغني المحتاج (" ولو استحق الشفعة جمع " من الشركاء " أخذوا " بها في الأظهر " على قدر الحصص " من الملك (٤٢)) .

وجاء في المغني (الصحيح في المذهب أن الشقص المشفوع إذا أخذه الشفعاء قسم بينهم على قدر أملاكهم (٤٣)) .

والطريقة في قسمة المشفوع فيه على قدر أنصبة الشفعاء أن أسهم الشفعاء تجمع وتقسم على العدد الجامع لها فيخرج نصيب كل شفيع ، ففي المثال السابق : نصف وثلث وسدس ، فمخرج المسألة من ستة ، نصف = ثلاثة أسهم ، ثلث = سهمين ، سدس = سهم واحد ، فباع صاحب الثلث نصيبه وهو سهمان وبقي

---

(٤٠) انظر : *مواهب الجليل* ٣٤٥/٥ و*روضة الطالبين* ١٠٠/٥ ، و*المغني* ٤٩٧/٧ .

(٤١) انظر : *الشرح الكبير* ٣٨٦/٣ ، وانظر : *شرح الزرقاني على مختصر خليل* ١٨٣/٦ ، و*مواهب الجليل* ٣٤٥/٥ .

(٤٢) انظر : *المنهاج* ٣٠٥/٢ ، وانظر : *روضة الطالبين* ١٠٠/٥ .

(٤٣) انظر : *المغني* ٤٩٧/٧ ، وانظر : *المقنع والشرح الكبير والإنصاف* ٤١٩/١٥ .

أربعة أسهم فيوزع الثلث المشفوع فيه بين صاحب النصف والسدس ، ثلاثة أسهم لصاحب النصف ، وسهم واحد لصاحب السدس. [٤٤]

ويستدل أصحاب هذا القول بما يلي :

الدليل الأول : أن الشفعة حق شرعي يستفاد بسبب الملك فكان على قدره ويلزم من ذلك أن يتم توزيع هذا الحق في حال تزاحم الشفعاء بقدر حق كل شريك في الملك [٤٥] .

ونوقش هذا الدليل : بأن السبب في حق الشفعة ليس هو الملك وإنما هو المشاركة وهي غير متفاوتة ، فكذلك ما نتج عنها لا يتفاوت وهو الشفعة. [٤٦]

الدليل الثاني: قياس الشفعة على الربح والثمرة والأجرة وهي متفاوتة بحسب حصص أصحابها وحقوقهم ، فكذلك الشفعة تتفاوت بتفاوت حصص الملاك. [٤٧]

ونوقش هذا الدليل : بأن قياس الاستحقاق في الشفعة على الاستحقاق في ربح المال والثمرة والأجرة قياس مع الفارق ، وذلك أن ربح المال وثمرته متولدة منه فترجع إليه بحسب قدره. أما الشفعة فليست ثمرة من ثمرات الملك أو عائدة إليه ، وإنما هي راجعة إلى سبب الاشتراك في العين المشفوع فيها. [٤٨]

الدليل الثالث: إن الشفعة شرعت لدفع الضرر عن الشريك ، والضرر متفاوت بتفاوت حصص الملاك ، فصاحب النصيب الكثير يخصه من الضرر أكثر من صاحب

---

(٤٤) انظر : الأمثلة على ذلك *شرح الزرقاني* ٤٧٩/٣ و*مغني المحتاج* ٣٠٥/٢ و*المغني* ٤٩٨/٧ .

(٤٥) انظر : *المغني* ٤٩٧/٧ و*مغني المحتاج* ٣٠٥/٢ .

(٤٦) انظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ .

(٤٧) انظر : *المغني* ٤٩٧/٧ و*مغني المحتاج* ٣٠٥/٢ .

(٤٨) انظر : *المبسوط* ٩٩/١٤ ، و*البناية في شرح الهداية* ٣٥١/١٠ .

النصيب القليل ، فوجب أن يراعى ذلك بأن يكون استحقاقهم لدفع هذا الضرر بقدر أنصبتهم.[٤٩] .

ونوقش هذا الدليل : بأن استحقاق الشفعة لدفع الضرر عن الشريك سواءً كان نصيبه قليلاً أو كثيراً ، ولا يلزم أن يكون صاحب النصيب الكثير أشد ضرراً من صاحب النصيب القليل ، بل قد يكون صاحب القليل أشد ضرراً من صاحب الكثير.

القــول الثاني : أن الشفعة تكون على عدد الرؤوس

وهذا قول الحنفية ، وهو قول للشافعية ، ورواية عن الإمام أحمد قال بها بعض أصحابه ، وهو مذهب الظاهرية ، ومروي عن ابن سيرين وابن أبي ليلى والنخعي والشعبي وسفيان الثوري وشريك وعثمان البتي.[٥٠]

جاء في الهداية (وإذا اجتمع الشفعاء فالشفعة بينهم على عدد رؤوسهم ولا يعتبر اختلاف الأملاك.[٥١])

وجاء في المنهاج وشرحه مغني المحتاج (" وفي قول على الرؤوس[٥٢] " واختار هذا جمع من المتأخرين بل قال الإسنوي إن الأول خلاف مذهب الشافعي).

وجاء في المغني (وعن أحمد رواية ثانية أن يقسم بينهم على عدد رؤوسهم.[٥٣]

---

(٤٩) انظر : *بداية المجتهد* ١٩٦/٢ .

(٥٠) انظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ ، *والمجموع* ٣٢٦/١٤ ، *والمغني* ٤٩٧/٧ ، *والمحلى* ٢٨/٨ .

(٥١) انظر : *الهداية مع شرحها البناية* ٣٤٧/١٠ ، وانظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ ، *وتبيين الحقائق* ٢٤١/٥ ، *وحاشية رد المحتار* ٢١٩/٦ .

(٥٢) ٣٠٥/٢ ، وانظر : *روضة الطالبين* ١٠٠/٥ *والمجموع* ٣٢٦/١٤ .

(٥٣) ٤٩٧/٧ ، وانظر : *المقنع مع الشرح الكبير والإنصاف* ٤١٩/١٥ .

وجاء في المحلى (ومن باع شقصاً من الشـــركاء ... فكلهم سواء في الأخذ بالشفعة [٥٤]) .

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي :

الدليل الأول : حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال : " قضى رسول الله صلى الله عليه وسلم بالشفعة في كل شرك لم يقسم ربعة أو حائط ، لا يحل له أن يبيع حتى يستأذن شريكه فإن شاء أخذ وإن شاء ترك." [٥٥]

ووجه الاستدلال من الحديث : أنه يستفاد من قوله " حتى يستأذن شريكه" التسوية بين جميع الشركاء في مقدار ما يأخذه كل واحد منهم ولو كان هناك مفاضلة لبينها رسول الله صلى الله عليه وسلم. [٥٦]

ونوقش هذا الدليل : بأنه ليس هناك ما يفيد التسوية بين الشركاء عند تعددهم واستحقاقهم للشفعة من هذا الحديث ، فالرسول صلى الله عليه وسلم بيَّن وجوب استئذان البائع شريكه أو شركاءه في البيع ؛ وليس في ذلك بيان مقدار ما يأخذه الشريك من هذا الحق .

الدليل الثاني : أن الواحد من الشفعاء إذا انفرد استحق المشفوع فيه كله فكذلك إذا اجتمع الشفعاء فإنهم يتساوون فيما يأخذونه من المشفوع فيه. [٥٧]

ونوقش هذا الدليل : بأن الواحد عند استحقاقه للمشفوع فيه فإنه لا يوجد من يزاحمه ولذا استحقه جميعاً ، ولكن إذا زاحمه غيره ومن هم أكثر نصيباً منه فإنهم يتشاحون في حقوقهم ، فتعيّن قسمة المشفوع فيه بينهم على حسب أنصبتهم .

---

(٥٤) ٢٧/٨ .

(٥٥) سبق تخريجه ص ٤ .

(٥٦) انظر : *المحلى* ٢٨/٨ .

(٥٧) انظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ ، *والبناية شرح الهداية* ٣٥٠/١٠ .

الدليل الثالث : قياس تزاحم الشفعاء مع تساويهم في سبب الشفعة والملك على البنين في الميراث ، فكما أن البنين يتساوون في أنصبتهم في الميراث فكذا الشفعاء إذا تعددوا وتساووا في سبب الشفعة والملك فإنهم يتساوون في حصصهم في المشفوع فيه (٥٨).

ونوقش هذا الدليل : بأن البنين تساووا في السبب وهو البنوة فتساووا في الإرث بها ونظيره تساوي الشفعاء في حصصهم فإن المشفوع فيه يقسم بينهم بالسوية .

أما إذا اختلف الشفعاء في مقدار حصصهم فنظيره الجد مع الإخوة والابن مع الأب أو الجد ، والفارس مع الراجل ، وأصحاب الديون إذا نقص المال عن دين أحدهم. (٥٩)

الدليل الرابع : إن الشفعاء استووا في سبب استحقاق الشفعة وهو الاتصال بينهم بالشركة فتساووا في استحقاق الشفعة ، وذلك لأن ملك أي جزء من العقار الذي بيع جزء منه علة تامة لاستحقاق جميع المبيع بالشفعة سواءً كان هذا الملك قليلاً أو كثيراً، غير أنه تجمع في صاحب الملك الكثير علل وصاحب الملك القليل علة واحدة أو علل أقل ، والمساواة تتحقق بين العلة الواحدة والعلل والترجيح يكون بقوة الدليل لا بكثرته، كما لو أقام أحد المدعين شاهدين وأقام الآخر عشرة شهود فإنهم سواء في الإثبات.(٦٠)

الترجيـــح

من خلال العرض السابق للخلاف يتبين أن لكلا القولين وجاهته ، فالذين ذهبوا إلى قسمة المشفوع فيه بحسب حصص الشركاء وأنصبتهم – وهم الجمهور من المالكية والأظهر عند الشافعية والصحيح عند الحنابلة - نظروا إلى أن السبب الذي أدى إلى

---

(٥٨) انظر : *البناية شرح الهداية* ٣٤٩/١٠ .

(٥٩) انظر : *المغني* ٤٩٧/٧ ، *والشرح الكبير* ٤٢٠/١٥ .

(٦٠) انظر : *بدائع الصنائع* ٥/٥ ، *والهداية مع شرحها البناية* ٣٤٩/١٠ .

الأخذ بالشفعة هو الملك، إذ بدونه لا ثبوت للشفعة فكانت حق الشفعة على قدر ملك الشريك.

والذين ذهبوا إلى أن الشفعة تكون على عدد الشفعاء بالسوية بدون تفريق بين صاحب النصيب الأكبر والأقل – وهم الحنفية والظاهرية ومن وافقهم - نظروا إلى أن الشفعة إنما ثبتت بسبب المشاركة وهي متحققة بين جميع الشركاء سواءً كانت بقليل أو كثير.

والذي تميل إليه النفس هو قول جمهور الفقهاء رحمهم الله من قسمة المشفوع فيه بين الشركاء بحسب أنصبتهم لما يأتي :

١ - أن الشارع أثبت حق الشفعة للشريك مطلقاً ولم يفصّل مقدار ما يأخذه كل شريك في حالة التعدد والتزاحم ، فنرجع في تقدير ذلك إلى مقدار نصيب كل شريك في الشركة وهو مرجح معتبر.

٢ - أن الشفعة حق شرعي مالي (أي يؤول إلى المال) يثبت للشريك في الملك ، وحيث إن حقوق العباد مبنية على المشاحة وعدم التسامح فيكون تقسيم المشفوع فيه بين الشركاء بحسب أنصبتهم أقرب إلى قاعدة العدل المقررة في الشريعة الإسلامية.

٣ - أن توزيع المشفوع فيه على عدد رؤوس الشركاء قد يؤدي إلى عدم استطاعة صاحب النصيب القليل الأخذ بالشفعة، ويظهر ذلك فيما إذا كانت قيمة العقار مرتفعة لا يستطيع عليها مما يؤدي إلى تركه للأخذ بالشفعة فيتضرر بذلك.

مثال ذلك : إذا كان عقاراً تجارياً قيمته مرتفعة بين أربعة شركاء أنصبهم حسب التالي :

١ - شريك رقم (١) ٥٠٪

٢ - شريك رقم (٢) ٤٠٪

٣ - شريك رقم (٣) ٥٪

٤ - شريك رقم (٤) ٥ ٪

فباع الشريك رقم (١) نصيبه ٥٠٪ لأجنبي واستحق بقية الشركاء الأخذ بالشفعة فإذا قمنا بتوزيعه بينهم على حسب عدد رؤوسهم - كما يقول الحنفية والظاهرية - فالقسمة بينهم تكون حسب التالي :

١ - شريك رقم (٢) ٣٣،٣٣٪

٢ - شريك رقم (٣) ٣٣،٣٣٪

٣ - شريك رقم (٤) ٣٣،٣٣٪

والشريك الثالث أو الرابع إما إن يأخذ هذه النسبة جميعاً أو يدعها وفي ذلك ضرر به إذ قد لا يستطيع أن يدفع قيمتها كاملة .

أما على قول جمهور الفقهاء بقسمة المشفوع فيه على حسب الأنصبة فإن القسمة تكون كالتالي :

١ - الشريك رقم (٢) ٨٠٪

٢ - الشريك رقم (٣) ١٠٪

٣ - الشريك رقم (٤) ١٠٪

وعلى هذه القسمة ينتفي الضرر الذي قد يحصل لبعض الشركاء . والله أعلم.

تعدد الشفعاء مع اتفاقهم في سبب الشفعة دون التملك

الترتيب بين الشفعاء المشتركين في الملك

وصورة ذلك : إذا كان الشفعاء مشتركين في العقار على المشاع فيما بينهم ، ولكن بعضهم قد ورث نصيبه من مورثه ، وبعضهم اشتراه ، وبعضهم وُهب له ، وغير ذلك من مصادر الملكية ، فهل إذا باع أحدهم نصيبه تكون الشفعة لجميع شركائه أم يقدم من

يشاركه في سبب التملك على من لا يشاركه فيه ؛ فإن عفا انتقل حق الشفعة إلى بقية الشركاء ممن لم يشاركه في سبب التملك ؟

اختلف العلماء في ذلك على ثلاثة أقوال :

القول الأول : أن الشفعة تكون لجميع المشتركين في الملك من دون نظر إلى سبب ملكيتهم . وهذا قول الجمهور من الحنفية والمالكية في غير الورثة والشافعية في الأظهر ، والحنابلة ، والظاهرية .

جاء في الفتاوى الهندية : (دار ورثها جماعة من أبيهم مات بعض ولد أبيهم وترك نصيبه ميراثاً بين ورثته وهم ثلاثة بنين فباع أحدهم نصيبه فشركاؤه في ميراث أبيهم وهم أبناء الميت الثاني وشركاء الأب وهم أولاد الميت الأول شفعاء فليس بعضهم أولى من البعض)[٦١] .

وجاء في حاشية الدسوقي على الشرح الكبير : (وهي مفضوضة على الأنصباء إذا لم يكن للبائع مشارك في السهم).[٦٢]

وجاء في روضة الطالبين : (مات مالك الدار عن ابنين ثم مات أحدهما عن ابنين ثم باع أحد الابنين نصيبه فهل يشترك الأخ والعم في الشفعة ؟ أم يختص بها الأخ ؟ قولان: أظهرهما الأول، ويجري القولان في مسألة الأخ والعم في كل صورة ملك شريكان بسبب واحد وغيرهما من الشركاء بسبب آخر فباع أحد المالكين بالسبب الواحد، ففي قول الشفعة : ولصاحبه خاصة ، وعلى الأظهر للجميع).[٦٣]

---

(٦١) *الفتاوى الهندية* ، ١٧٠/٥ .

(٦٢) *حاشية الدسوقي* ، ٤٩١/٣ .

(٦٣) *روضة الطالبين* ، ١٠٠/٥ -١٠١ ، وانظر : *المجموع* ٣٢٦/١٤ .

وجاء في المغني : (ولو ورث أخوان داراً أواشترياها بينهما نصفين أو غير ذلك فمات أحدهما عن اثنين فباع أحدهما نصيبه فالشفعة بين أخيه وعمه).(٦٤)

وجاء في المحلى : (مسألة : وإن كانوا شركاء في شيء : بعضهم بميراث وبعضهم ببيع وبعضهم بهبة وفيهم إخوة ورثوا أباءهم ما كان أبوهم ورثه من أعمامهم فباع ؛ فالجميع شفعاء على عددهم).(٦٥)

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي :

الدليل الأول : عموم النصوص التي وردت في إثبات الشفعة للشريك في الملك حيث لم تفرق بين شريك وآخر سواءً كان متفقاً معه في سبب تملكه أو مختلفاً عنه(٦٦) .

الدليل الثاني : إن الشركاء اشتركوا مع البائع في العين قبل بيعه لا فرق بين من كان شريكاً له بسبب متفق أو بسبب مختلف ، فحق لهم أن يشتركوا في الشفعة جميعاً كما لو ملكوا بسبب واحد(٦٧) .

الدليل الثالث :إن الشفعة شرعت لدفع ضرر الشريك عن الشركاء فحق لهم جميعاً دفع هذا الضرر في أخذهم بالشفعة ؛ من دون نظر إلى السبب الذي ملكوا به ، هل كان متفقاً مع البائع أو مختلفاً عنه(٦٨) .

---

(٦٤) *المغني* ، ٤٩٨/٧ .

(٦٥) *المحلى* ٢٧/٨ .

(٦٦) انظر : *المحلى* ٢٧/٨ .

(٦٧) انظر : *المجموع شرح المهذب* ٣٢٦/١٤ و*المغني* ٤٩٨/٧ .

(٦٨) انظر : *المغني* ٤٩٨/٧ .

القول الثاني : أن الشفعة تكون لمن اتحد سبب ملكهم مع البائع أولاً ، ثم لمن يشارك البائع في العقار المشفوع فيه بسبب مختلف .

وهذا قول في المذهب الشافعي (٦٩) .

وصورة ذلك : إذا ورث رجلان من أبيهما داراً ثم مات أحدهما وورثه ابنان ؛ ثم باع أحد الابنين نصيبه فإن الشفعة تكون للأخ دون العم .

وكذا إذا وهب أحد الشركاء نصيبه في الملك المشاع لشخصين فباع أحدهم نصيبه ؛ اختص الموهوب له الثاني بالشفعة دون بقية الشركاء .

ووجه هذا القول في المذهب الشافعي :

أن هؤلاء اتفقوا في ملك العقار بسبب واحد ، أما غيرهم ممن يشاركهم فيه فقد ملكوا بسبب آخر ، فقدم الشركاء المتفقون في السبب على غيرهم في الأخذ بالشفعة (٧٠) .

القول الثالث : أن الشفعة تكون لمن اتحد سبب ملكهم بالإرث إذا باع أحدهم، ثم لبقية الشركاء أما غير الورثة فلا يقدم بعضهم على بعض .

وهذا قول المالكية .

جاء في شرح الزرقاني على مختصر خليل (" قدم " في الأخذ بالشفعة "مشاركه" أي الشفيع " في السهم" إذا اختلفت الأسباب التي بها الشركة بحيث يكون بعضها أخص من

---

(٦٩) انظر : *روضة الطالبين* ٥/ ١٠٠ وقد سبق ذكر النص ص ٢٠ ، وانظر : *المجموع* ١٤/ ٣٢٦ .

(٧٠) انظر : المراجع السابقة .

بعض كدار بين أجنبيين مات أحدهما وترك ورثة فباع أحد الورثة نصيبه لم يدخل الأجنبي في الأخذ بالشفعة [٧١]) .

فهم يقدمون الشركاء بسبب الإرث إذا باع أحدهم على غيره من الشركاء في الأسباب المختلفة ، أما إذا اتحد سبب الشركاء بسبب آخر غير الإرث كالشراء والهبة وغيرهما ، فالشفعة لجميع الشركاء ولا يخصصونها بالمتحدين في السبب.

والقاعدة عند المالكية في تزاحم الورثة : أن الأخص يقدم على الأعم . وذلك أن الشفعة تكون بين الورثة على أربع مراتب :

١ - المشارك في السهم .

٢ - الوارث ولو كان عاصباً .

٣ - الموصى له .

٤ - الأجنبي .

وفي قول آخر عند المالكية أن المراتب خمس هي :

المشارك في السهم ، ثم ذو الفرض ، ثم العاصب ، ثم الموصى له ، ثم الأجنبي [٧٢] .

فالقول الأول وهو الراجح عند المالكية ساوى بين أصحاب الفروض من غير المشاركين ولو في السهم وبين ذوو العصبات ، والقول الثاني فرق بينهما .

---

(٧١) شرح *الزرقاني على مختصر خليل* ، ١٨٨/٦ وانظر : *الشرح الكبير وحاشية الدسوقي عليه* ٤٩٢/٣ ، *والمدونة الكبرى* ٢٠٦/٤ *ومنح الجليل على مختصر خليل* ٦١١/٣ *والبهجة في شرح التحفة* ١١٥/٢ .

(٧٢) جاء في *الشرح الكبير* ، ٤٩٣/٣ (فالمراتب أربع مشارك في السهم ثم وراث ولو عاصباً ثم الموصى لهم ثم الأجنبي وقيل المراتب خمس : المشارك في السهم فذو الفرض فالعاصب فالموصى له فالأجنبي والأول هو الراجح) ٤٩٣/٣ ، وانظر : المراجع السابقة . وذكر الزرقاني : ١٨٩/٦ ، أن المراتب ثلاث المشارك في السهم ثم الوارث ولو عاصباً ثم الأجنبي .

وصورة ذلك : إذا كان العقار بين اثنين فمات أحدهم وورثه زوجتان وأختان وعمَّان، فإذا باعت إحدى الزوجتين اختصت الأخرى بالشفعة لأنها تشارك الزوجة البائعة في السهم المفروض لها ، فإذا أسقطت حقها فالشفعة للأختين والعمَّين وهذا على القول الراجح ، وعلى القول الثاني الشفعة للأختين فإذا أسقطتا حقهما فالشفعة للعمين - فإذا أسقطوا حقهم فالشفعة للموصى لهم فإذا أسقطوا حقهم فالشفعة للشريك الأجنبي الذي لم يرث معهم .

وإذا مات رجل عن ابنين وأخوين فالشفعة لهم جميعاً ، وإن باع بعض الموصى لهم فالشفعة لبقية الموصى لهم وللمراتب التي قبلهم فيدخل معهم أهل الميراث من ذوي الفروض والعصبة.

ووجه ما ذهب إليه المالكية من تخصيص الورثة بالشفعة دون بقية من ملك بسبب آخر : أن ملك الورثة كان مجتمعاً قبل البيع فاجتماعه بعد البيع للمشارك الأخص أولى من تفريقه بين الشركاء.(٧٣)

الترجيح : جمهور الفقهاء يرون ثبوت حق الشفعة لجميع المشتركين في الملك بدرجة متساوية ولا يقدمون بعضهم على بعض، أما القول الآخر عند الشافعية فهم يتفقون مع جمهور الفقهاء في ثبوت حق الشفعة لجميع المشتركين ولكن يرون تقديم من اتحد سبب ملكهم إذا كان البائع أحدهم على غيرهم ممن لم يتفق معهم بسبب الملك، أو كان متفقاً معهم ولكن ثبت له الملك بعقد مستقل عنهم .

---

(٧٣) انظر : المراجع السابقة للمالكية .

وكذا عند المالكية الذين يستثنون الورثة دون غيرهم في الأخذ بالشفعة إذا كان البائع أحدهم حسب الترتيب الذي ذكروه ثم ينتقل حق الشفعة لمن بعدهم وهو المشارك الأجنبي عن الورثة.

ولكن عند تأمل النصوص الشرعية التي أثبتت حق الشفعة نجد أنها لم تفرق بين الشريك الذي اتحد سبب ملكه مع البائع وبين غيره بل أثبتت هذا الحق للشريك مطلقاً سواء كان متفقاً مع البائع بسبب الملك أو مختلفاً عنه.

ولذا فإن الذي يظهر رجحانه هو قول جمهور الفقهاء من عدم تقديم أحد الشركاء على أحد في الأخذ بالشفعة بل يستحقونها جميعاً إذ الاعتبار في حصول الشركة لا بسببها . والله أعلم.

الترتيب بين الشفعاء المشتركين في حقوق الملكية

الاشتراك في أحد حقوق الملكية يعتبر سبباً لاستحقاق الشفعة في المذهب الحنفي: ويطلقون عليه مصطلح " الخلطة " و " الخليط " للتمييز بينه وبين السبب الأول هو الشركة في الملك [(٧٤)] .

وحقوق الملكية التي يعتبر الاشتراك فيها سبباً لاستحقاق الشفعة عند الحنفية هي: الشِّرب الخاص والطريق الخاص والمسيل الخاص .

وإذا تزاحم الشفعاء في حقوق الملكية بأن كان بعضهم خليطاً للعين المباعة في الشرب -وهو النهر وماء العيون ونحوها - . وبعضهم خليطاً لها في الطريق، وبعضهم خليطاً لها في المسيل ، فإن الحنفية يرتبون بين هؤلاء الخلطاء في الشفعة على النحو التالي:

١ - الخليط في الشرب الخاص .

---

(٧٤) انظر : *درر الحكام* لعلي حيدر ٦٧٥/٩ شرح المادة ١٠٠٨ من *مجلة الأحكام* .

٢ - الخليط في الطريق الخاص .

٣ - الخليط في المسيل الخاص [٧٥] .

وسنبين ضوابط هذه الحقوق على النحو التالي :

١ - الشرِّب الخاص: الشرب هو نصيب الماء ويقصد بالماء هنا ماء النهر أو الساقية أو الجدول ، ويلزم أن يكون خاصاً فإذا كان عاماً فإنه لا تثبت فيه الشفعة .

وضابط الشرب الخاص محل خلاف في المذهب الحنفي ، فروي عن أبي حنيفة ومحمد بن الحسن أن الشرب الخاص هو الذي لا تجري فيه السفن ، وروي عن أبي يوسف أنه ليس هناك حد معين للتفريق بين الشرب الخاص والعام وإنما يكون ذلك عند الرؤية ، وفي رواية أخرى عنه أنه إذا كان يسقى منه مَرْحَان أو ثلاثة أو بستانان أو ثلاثة ففيه الشفعة ، وأما ما زاد ذلك فلا شفعة فيه [٧٦] .

٢ - الطريق الخاص : وهو الطريق الذي لا ينفذ ، أما الطريق النافذ وهو الطريق العام فإنه لا شفعة فيه إلا للجار الملاصق لأنه حق عام وشركة إباحة تعلق به حق جميع المسلمين. [٧٧]

٣ - المسيل الخاص : ويقصد به الشـــعاب والأودية التي تسقى منها المزارع والبساتين. [٧٨]

وتثبت الشفعة للخليط في أحد هذه الحقوق سواءً كان جاراً ملاصقاً أو غير ملاصق، ولا يفضل أقربهم للعقار المباع على غيره من الشركاء في هذا الحق، بل كلهم

---

(٧٥) انظر : *بدائع الصنائع* ٨/٥ ، *والمبسوط* ١٤/١٤٠ ، *وحاشية رد المحتار* ٦/٢٢٠ والمادة ١٠١٦ من *مجلة الأحكام العدلية* وشرحها لعلي حيدر ٩/٦٨٧ .

(٧٦) انظر : المراجع السابقة .

(٧٧) انظر : المراجع السابقة .

(٧٨) انظر : المراجع السابقة .

متساوون فيما بينهم لأن سبب الشفعة في هذه الحالة هو الخلطة في الشرب أو الطريق أو المسيل وليس هو القرب أو البعد عن العقار المباع.(٧٩)

وإذا اجتمع خلطاء في حق واحد قدّم الأخص على الأعم .

وصورة ذلك : إذا بيعت دار في طريق غير نافذ متفرع من طريق غير نافذ أيضاً فإن الشفعة للخلطاء في الطريق الأول لأنه أخص .

وإذا بيع بستان يسقى من جدول متفرع من ساقية فإن الشفعة للخلطاء في الجدول لأنه أخص من الخلطاء في الساقية (٨٠) .

ويلحظ أن القسمة عند الحنفية تكون على عدد الرؤوس .

الترتيب بين الشفعاء المتجاورين

من أسباب استحقاق الشفعة عند الحنفية الجوار إذا كان ملاصقاً .

ويقصد بالجوار الملاصق : المتصل بالمبيع سوءاً كان التلاصق بظهر العقار المشفوع فيه أو بجنبه عن يمينه أو يساره أو فوقه أو تحته (العلو والسفل (٨١))

وإذا كان الجار الملاصق مشتركاً في جواره مع الأرض المباعة في حق من حقوق الارتفاق فهو مقدم على من ليس كذلك لأن سبب الخلطة مقدم على سبب الجوار .

وجميع الجيران الملاصقين للأرض المباعة لهم حق الشفعة على السواء فيما بينهم ، لا فرق بين جار يجاور العقار من ثلاث جهات أو من جهة واحدة ، أو بطول

---

(٧٩) انظر : *بدائع الصنائع* ٩/٥ ، *والمبسوط* ١٣٩/١٤ .

(٨٠) انظر : المراجع السابقة *ومجلة الأحكام العدلية* المادة ١٠١٤ ، ٦٨٥/٩ ، *وتبيين الحقائق* ٢٤٠/٥ ، *وحاشية رد المحتار على الدر المختار* ٢٢٠/٦ .

(٨١) انظر : *درر الحكام شرح مجلة الأحكام* ٦٧٧/٩ ، شرح المادة ١٠٠٨ ، وانظر : المادة ١٠١١ بالنسبة للعلو والسفل وشرحها ٦٨١/٩.

كثير أو قليل ، فإذا بيعت دار ولها جاران أحدهما ملاصق من ثلاث جهات والآخر ملاصق من جهة واحدة وطلبا الشفعة فهي بينهم نصفان.[٨٢]

فنجد أن الحنفية يجعلون الجار الملاصق بمرتبة واحدة لا فرق بين جار وآخر، فكلهم مستحقون للشفعة ويقسم بينهم المشفوع فيه عند تزاحمهم حسب عددهم .

تعدد الشفعاء مع اختلافهم في سبب الشفعة

إذا تعدد الشفعاء وكانوا مختلفين في سبب الشفعة بأن كان بعضهم شريكاً في الملك وبعضهم خليطاً في حق من حقوقه وبعضهم جاراً ملاصقاً فإنه يقدم الأقوى في سبب الشفعة على من دونه .

وهذه الصورة لا تكون إلا عند الحنفية وعلى الرواية الثانية عن الإمام أحمد في ثبوت الشفعة للجار الملاصق إذا كان شريكاً في أحد حقوق الملك .

وقد رتب الحنفية استحقاق الشفعة عند تعدد الشفعاء واختلافهم في سبب الشفعة على النحو التالي :

١ - الشريك في الملك .

٢ - الخليط في حق من حقوق الملك وهو الشرب الخاص والطريق الخاص والمسيل الخاص .

٣ - الجار الملاصق .

جاء في بدائع الصنائع (أسباب الشفعة إذا اجتمعت يراعى فيها الترتيب فيقدم الأقوى فالأقوى ، فيقدم الشريك على الخليط ، والخليط على الجار[٨٣]) .

---

(٨٢) انظر : المرجع السابق ، *وبدائع الصنائع* ٩/٥و١٠ ، *وتبيين الحقائق وحاشية البناني عليه* ٢٤١/٥ ، *والمبسوط* ١٣٩/١٤ .

ويستدل الحنفية على هذا الترتيب بالأدلة التالية :

الدليل الأول : قوله صلى الله عليه وسلم : " الشريك أحق من الخليط ، والخليط أحق من غيره " (٨٤) .

ووجه الاستدلال من الحديث : أن النبي صلى الله عليه وسلم بيَّن ترتيب الشفعاء عند تزاحمهم في طلب الشفعة واختلافهم في سببها ، فقدَّم الشريك - وهو الشريك في الملك المشاع - على الخليط - وهو الشريك في أحد مرافق الملك كالشراب والطريق والمسيل - ، ثم قدَّم الخليط على الجار الملاصق الذي لا يشترك مع جاره في أحد مرافق الملك.(٨٥)

الدليل الثاني : أن المؤثِّر في ثبوت حق الشفعة واستحقاقها هو ضرر الدخيل وأذاه ، وسبب حصول الضرر والأذى هو الاتصال وهو في شركة الملك أقوى منه في شركة حقوق الملك ؛ إذ أنّ الأول ثابت في كل جزء منه بخلاف الثاني الذي يثبت في أحد

---

(٨٣) *بدائع الصنائع* ، ٨/٥ ، وجاء في المادة ١٠٠٦ من *مجلة الأحكام العدلية* ٦٧٨/٩ (حق الشفعة أولاً للمشارك في نفس المبيع ، ثانياً للخليط في حق المبيع ، ثالثاً : للجار الملاصق ، ومادام الأول طالباً فليس للآخرين حق الشفعة ، ومادام الثاني طالباً فبيس للثالث حق الشفعة) ، وانظر : *الهداية وشرحها البناية* ٣٢١/١٠ ، *والعناية على الهداية* (بهامش *فتح القدير*) ٤١٢/٧ ، *وتبيين الحقائق* ٢٣٩/٥ ، *والمبسوط* ١٤٢/١٤.

(٨٤) هذا الحديث ليس مرفوعاً وإنما هو من كلام شريح وإبراهيم النخعي ، انظر : *مصنف عبد الرزاق* ٧٨/٨ برقم ١٤٣٨٦ و ٨٨ و ٨٩ ، وروي هذا الأثر في المصنف ايضاً مسنداً إلى الشعبي قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " الشفيع أولى من الجار والجار أولى من الجنب " المصنف ٧٩/٨ برقم ١٤٣٩٠ وهو منقطع ، وفيه هشام بن المغيرة الثقفي وهو ضعيف، انظر : *نصب الراية* ٤٢٣/٥ *والمحلى* لابن حزم ٣٤/٨ .

(٨٥) انظر : *بدائع الصنائع* ٨/٥ ، *والهداية وشرحها البناية* ٣٣٦/١٠ .

مرافقه، والاتصال في شركة الحقوق أقوى من الجار الملاصق الذي لا يشترك في شيء من هذه الحقوق، والترجيح بقوة السبب ترجيح صحيح.[٨٦]

الدليل الثالث: إن الشريك في الملك قدّم في استحقاق الشفعة على غيره، لأنه أقوى الدرجات في أسباب الأخذ بالشفعة لإجماع العلماء على ثبوت حقه فيها، ثم الخليط في أحد مرافق الملك ثم الجار.[٨٧]

وهذا الترتيب هو ما عليه جمهور الحنفية وهو الراجح والمعتمد عندهم [٨٨] وذهب أبو يوسف – رحمه الله – إلى أنه إذا وجد الشريك في الملك فإنه لا حق لغيره في الشفعة سواءً عفا أو استوفى لأنهم محجوبون به.[٨٩]

ووجه ما ذهب إليه:

أنَّ الحق في الشفعة عند وجود البيع يكون للشريك في الملك وليس لغيره حق فيها، بدليل أن غيره لا يملك المطالبة بها فإذا عفا الشريك سقطت الشفعة فلا تثبت لغيره.[٩٠]

وقد ناقش جمهور الحنفية قول أبي يوسف من وجهين:

الوجه الأول: أنَّ كل واحد من هذه الأسباب الثلاثة سبب قائم بذاته وصالح لاستحقاق الشفعة إلا أنه يرجح الأقوى في حال التزاحم.

---

(٨٦) انظر: *بدائع الصنائع* ٨/٥، *والهداية وشرحها البناية* ٣٣٩/١٠، *وتبيين الحقائق* ٢٤٠/٥ *والمبسوط* ٩٦/١٤.

(٨٧) انظر: *التاج المذهب* ٧/٣.

(٨٨) انظر: المراجع السابقة.

(٨٩) انظر: المراجع السابقة.

(٩٠) انظر: المراجع السابقة.

الوجه الثاني: أن الشريك إذا عفا عن الشفعة التحقت شركته بالعدم وكانت كأن لم تكن فبقي حق من بعده في الشفعة.[٩١]

الترتيب بين الشفعاء على الرواية الثانية عند الإمام أحمد

بناءً على الرواية الثانية عن الإمام أحمد رحمه الله في ثبوت حق الشفعة للجار الملاصق إذا كان شريكاً لجاره في حق من حقوق الملك فإنه يجتمع على هذه الرواية سببان للشفعة هما:

١ - الشركة في الملك.

٢ - الجار الملاصق إذا كان شريكاً في حق من حقوق الملك.

فإذا اجتمع هذان السببان فكيف يكون الترتيب بينهم على هذا القول؟

لم أجد للحنابلة نصاً في الترتيب بين الشفعاء في هذه الحالة ولكن الذي يظهر من نصوصهم تقديم السبب الأول على السبب الثاني فالشفعة تكون أولاً للشريك في الملك، فإن عفا أو لم يوجد فإنها تكون للجار الملاصق الشريك في حق من حقوق الملك.[٩٢]

تعدد الشفعاء والمشتري منهم

إذا تعدد الشفعاء وكان المشتري منهم فإما أن يكون المشتري مساوياً لبقية الشفعاء في المرتبة أو مختلفاً عنهم في المرتبة، وسنبين ذلك في المبحثين التاليين:

اتفاق المشتري مع بقية الشفعاء في المرتبة

وصورة ذلك : أن يكون العقار مملوكاً لعدة شركاء فيبيع أحدهم نصيبه لأحد الشركاء فهل لبقية الشركاء الأخذ بالشفعة ؟

---

(٩١) انظر : المراجع السابقة .

(٩٢) انظر : *الإنصاف* ٣٧٣/١٥ و*مجموع الفتاوي* ٣٨٣/٣٠ ، و*إعلام الموقعين* ، ١٢٤/٢ .

اختلف العلماء في هذه المسألة على ثلاثة أقوال :

القول الأول : أن الشفعة تثبت لجميع الشركاء

وهذا قول الجمهور من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية ، فهم لا يفرقون بين أن يكون المشتري من الشفعاء أو من غيرهم ، فالشفعة تثبت لجميع الشركاء بمن فيهم هذا المشتري .

جاء في المبسوط (أحد الشفعاء إذا اشترى الدار فهو على شفعته فيها [٩٣]) .

وجاء في الشرح الكبير على مختصر خليل : (وإذا اشترى أحد الشركاء "ترك للشريك" المشتري " حصته" ولا يؤخذ منه الجميع [٩٤]) .

وجاء في المنهاج (وإن كان للمشتري شرك في الأرض فالأصح أن المشتري لا يأخذ كل المبيع بل حصته [٩٥]) .

وجاء في المغني (وإن كان المشتري شفيعاً فللشفيع الآخر أن يأخذ بقدر نصيبه [٩٦]) .

وجاء في المحلى (ومن كان له شركاء فباع على أحدهم كان للشركاء مشاركته فيه وهو باقٍ على حصته مما اشترى كأحدهم [٩٧]) .

واستدل الجمهور بالأدلة التالية :

الدليل الأول : عموم النصوص الواردة في الشفعة حيث لم تفرق في حكم الأخذ بها بين أن يكون المشتري شريكاً أو أجنبياً .

---

(٩٣) *المبسوط* ، ١٢٢/١٤ .

(٩٤) *الشرح الكبير* ، ٤٧٨/٣ .

(٩٥) *المنهاج وشرح مغني المحتاج* ٣٠٠/٢ ، وانظر : *نهاية المحتاج* ٢٠٠/٥ *والمجموع* ٣٢٦/١٤ .

(٩٦) *المغني* ، ٤٩٩/٧ ، وانظر : *المقنع مع الشرح الكبير والإنصاف* ٤٢٧/١٥ .

(٩٧) *المحلى* ، ٢٦/٨ .

الدليل الثاني: أن الشركاء متساوون في سبب الشفعة فلزم من ذلك التساوي في الأخذ بها ولا يفضَّل شريك على آخر.[٩٨]

القول الثاني: أن الشفعة تسقط إذا كان المشتري من الشفعاء، فلا شفعة لهم عليه

وهذا القول مروي عن الحسن البصري والشعبي وعثمان البتي[٩٩] في إحدى الروايتين عنهم.

ووجه ما ذهب إليه أصحاب هذا القول: أن الشفعة إنما شرعت لدفع ضرر الشريك الداخل، والمشتري شركته متقدمة فلا ضرر على بقية الشركاء في شرائه لنصيب شريكه فلا شفعة لهم عليه.[١٠٠]

ونوقش هذا الدليل: بأن الشفعة حق شرعي يشترك فيه جميع الشركاء فإذا أخذ المشتري الجميع كان قد أخذ نصيبه ونصيب غيره من الشركاء، وأخذه لنصيب غيره من الشركاء يكون بغير حق فبقي حقهم في الشفعة.[١٠١]

القول الثالث: أن الشفعة تثبت لبقية الشركاء دون المشتري

وهذا القول مروي عن الحسن البصري والشعبي وعثمان البتي أيضاً، وهو نقيض القول السابق عنهم.[١٠٢]

---

(٩٨) انظر: *المغني* ٧/٤٩٩.

(٩٩) انظر: *المغني* ٧/٤٩٩ *والشرح الكبير مع المقنع* ١٥/٤٢٥ *والمحلى* لابن حزم ٨/٢٦ وهذا القول هو الذي تأخذ به بعض الأنظمة في بعض البلاد الإسلامية، انظر: المادة ٩٣٧/٣ من القانون المدني المصري.

(١٠٠) انظر: المراجع السابقة.

(١٠١) انظر: المراجع السابقة.

(١٠٢) انظر: المراجع السابقة. ويتضح أن الذي نقل القول عنهم في هذه المسألة شاكٌ في رأيهم فذكر القولين عنهم.

وعلى هذا القول فإن المشتري يسقط حقه في جميع المشفوع فيه وتكون الشفعة لبقية الشركاء .

ووجه هذا القول : أن الشفعة تستحق في الأصل للمشتري فكيف يستحقها المشتري لنفسه (١٠٣) .

وناقش الجمهور هذا الدليل من وجهين :

الوجه الأول : أن المشتري لم يأخذ الشفعة من نفسه ، وإنما منح بقية الشركاء أخذ حقوقهم بالشفعة وبقي للمشتري ما بقي له من ملكه وهو نصيبه في الشفعة .

الوجه الثاني : أنه لا مانع من أن يستحق الإنسان على نفسه لأجل تعلق حق الغير به. (١٠٤)

الترجيـــح

الذي يظهر والله أعلم هو قول جمهور الفقهاء رحمهم الله في ثبوت حق الشفعة لجميع المشتركين حتى لو كان المشتري للمشفوع فيه أحدهم . وذلك لأن الشفعة حق قرره الشارع لمصلحة الشريك سواءً كان المشتري للمشفوع فيه أجنبياً عنهم أو أحد الشركاء ، أما ما روي عن بعض التابعين رحمهم الله من أنه لا شفعة لبقية الشركاء إذا كان المشتري منهم وذلك لزوال الحكمة التي شرعت من أجلها الشفعة وهي دفع الضرر عن الشريك فيجاب عنه بأن الشفعة حق ثبت بنص شرعي لجميع من قام به سببه ، وقد قام سبب الشفعة لجميع الشركاء فبقي حقهم فيها .

---

(١٠٣) *المغني* ٧/٤٩٩ .

(١٠٤) انظر : المرجع السابق .

ثم إن الحكمة من تشريع الشفعة ليست مقتصرة على دفع الضرر عن الشركاء بل تشمل حِكماً أخرى منها أن الشفعة من الحقوق المالية (أي التي تؤول إلى المال) فيستفيد منها الشريك في هذا الجانب .

ونجد أن الشارع مكّن الشفيع من الأخذ بالشفعة حتى ولو لم يكن عليه ضرر يحتمل من الشريك الأجنبي الجديد ، بأن كان أسمح من الشريك البائع أو قريباً من الشريك الشفيع .

أما الرواية الثانية عن الحسن والشعبي والبتي من إسقاط حق المشتري بالشفعة فليس لها شيء من النظر ، والذي يظهر والله أعلم أن الذي نقل عنهم القول شاك في رأيهم فذكر القولين عنهم . والله أعلم .

اختلاف المشتري عن بقية الشركاء في المرتبة

إذا اختلف المشتري عن بقية الشركاء في المرتبة - وهذا لا يكون إلا عند الحنفية الذين يجعلون للشفعة ثلاثة أسباب (الشركة والخلطة والجوار الملاصق) أو الحنابلة في الرواية الثانية عن الإمام أحمد التي نصرها كثير من المتأخرين والذين يجعلون للشفعة سببين (الشركة في الملك ، والجوار الملاصق مع الاشتراك في حق من حقوق الملك) ، والمالكية في شفعة الورثة فلا يخلو الأمر في هذه الحالة من أن يكون المشتري أعلى مرتبة من بقية الشفعاء أو أقل مرتبة منهم وسنبين حكم ذلك في المطلبين التاليين :

إذا كان المشتري أعلى مرتبة من الشركاء

وصورة ذلك : أن يكون العقار بين مجموعة شركاء فيبيع أحدهم نصيبه لآخر فهل للخليط في أحد مرافق الملك أو الجار الملاصق حق الشفعة ؟

ومثال آخر عند المالكية : إذا مات شخص وخلّف عقاراً وقد ورثه زوجتان وعم ، فباعت إحدى الزوجتين نصيبها للأخرى فهل للعم الذي يرث بالتعصيب حق الشفعة ؟

الحكم في هذه الحالة أن المشتري إذا كان في مرتبة أعلى من مرتبة بقية الشركاء فإنه لا شفعة لهم عليه (١٠٥) ، كما لو كان المشتري أجنبياً ، فإذا باع الشريك نصيبه على شريكه الآخر فلا حق للخليط أو الجار الملاصق في أن يطلب الشفعة ، وكذا إذا باع على الخليط فلا حق للجار الملاصق ، وهي كذلك بالنسبة للرواية الثانية عند الحنابلة ومسألة الورثة عند المالكية (١٠٦) .

ودليل ذلك : أن الشفعاء إذا تزاحموا في الأخذ بالشفعة وتساووا فيها فإنه يقدم الأقوى في السبب على من هو دونه (١٠٧) .

إذا كان المشتري أقل مرتبة من الشركاء

وصورة المسألة أن تكون دار بين شريكين فيبيع أحدهم نصيبه لجار الدار الملاصق.

---

(١٠٥) هذا ما يفهم من نصوص الفقهاء رحمهم الله وإن لم ينصوا عليه ، انظر : *المبسوط* ١٤/ ١٢٢ ، *والشرح الكبير على مختصر خليل* ، ٤٧٨/٣ ، *ونهاية المحتاج* ، ٢٠٠/٥ ، *والمغني* ٤٩٩/٧ .

(١٠٦) انظر : ص ٢٢ و ص ٣٠ .

(١٠٧) انظر : تفصيل هذه المسائل في الفصل السابق .

ومثاله عند المالكية : إذا مات شخص وخلف عقاراً وأوصى بثلثه لشخصين وورثه زوجة وبنت ، فباع أحد الموصى لهم نصيبه على الآخر فهل يحق للورثة الأخذ بالشفعة ؟

الحكم في هذه الحالة أن الشفعة تكون للأقوى مرتبة فيقدم على المشتري كما لو كان أجنبياً [(١٠٨)] ، وذلك حسب الترتيب عند الحنفية والحنابلة في الرواية الثانية ، والمالكية بالنسبة للورثة [(١٠٩)] والله أعلم .

الخاتمة

وأذكر فيها أهم نتائج البحث التي توصلت إليها من خلال هذا البحث وهي ما يلي :

١ - يعتبر حق الشفعة من أهم الحقوق المالية التي يستطيع الشفيع من خلاله أن يدفع عنه الضرر بأخذ المشفوع فيه من المشتري الأجنبي .

٢ - اتفق العلماء على أن الشريك في العقار المشاع له حق الأخذ بالشفعة ، وكذا الجار الملاصق المشترك مع جاره في أحد مرافق الملك على الصحيح ، ويرى الحنفية أن الشفعة تثبت أيضاً بالخلطة في أحد مرافق الملك والجوار إذا كان ملاصقاً .

٣ - اتفق العلماء على ثبوت حق الشفعة لكل واحد من الشفعاء عند تعددهم واتحادهم في سبب استحقاق الشفعة ، ولهم أن يطالبوا بها جميعاً كما أن لكل واحد منهم أن يطالب بجميع المشفوع فيه فإذا أعطي قسم المشفوع فيه بين المطالبين بالشفعة دون من عفا منهم .

---

(١٠٨) انظر : المراجع السابقة .

(١٠٩) انظر : ص ٢٢ و ص ٢٥ و ص ٣٠ .

٤ - أجمع العلماء على أن ليس لأحد الشفعاء أن يطالب بنصيبه فقط من المشفوع فيه ويترك الباقي لأن في ذلك إضراراً بالمشتري بتبعيض الصفقة عليه .

٥ - اختلف العلماء في قسمة المشفوع فيه بين الشفعاء المتفقين في سبب الشفعة والملك ؛ هل يكون على قدر أنصبتهم أم على عددهم والذي يظهر والله أعلم هو قول جمهور الفقهاء من قسمة المشفوع فيه على قدر الأنصبة .

٦ - إذا تعدد الشفعاء وكانوا متفقين في سبب الشفعة مختلفين في سبب التمليك فإن الشفعة تكون لجميع المشتركين في الملك من دون النظر إلى سبب تملكهم . وهذا هو قول جمهور الفقهاء وهو الذي يظهر رجحانه .

٧ - يرتِّب الحنفية الشفعاء إذا اختلفوا سبب الشفعة فيقدم الشريك في الملك، ثم للخليط في حق من حقوق الملك ، ثم الجار الملاصق .

٨ - على الرواية الثانية عند الحنابلة والتي أخذ بها بعض المحققين من أهل العلم أن الشفعة تكون للجار الملاصق إذا كان شريكاً لجاره في أحد حقوق الملك فإن الشفعة تكون أولاً للشريك في الملك ، فإن عفا ، انتقل الحق إلى الجار الملاصق الشريك في أحد مرافق الملك .

٩ - إذا كان المشتري للمشفوع فيه أحد الشفعاء فإن الشفعة تثبت لجميع الشركاء وهو قول جمهور الفقهاء خلافاً لما روي عن بعض التابعين رحمهم الله . وهذا إذا كان المشتري بمرتبة واحدة مع سائر الشفعاء ، أما إذا كان بمنزلة أعلى فإنه ينفرد في الأخذ بالشفعة ولا شفعة لهم عليه .

وإذا كان بمرتبة أقل فإن الشفعة تكون للأقوى مرتبة فيقدم على المشتري في الأخذ بالشفعة .

والله أعلم وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ..

المراجـــع

[١] ابن المنذر . *الإجماع لابن المنذر* . بيروت : مؤسسة الكتب الثقافية ، ١٤١٤هـ .

[٢] إدريس، عبدالفتاح محمود. *أحكام الشفعة في الفقة الإسلامي*. ١٤٢١هـ .

[٣] الدرعان: عبدالله . *أحكام الشفعة في الفقة الإسلامي: دراسة مقارنة بالقانون الوضعي*. الرياض : مكتبة التوبة، ١٤١٥هـ .

[٤] المرداوي، علي بن سليمان. *الإنصاف في معرفة الراجع من الخلاف* . تحقيق : عبدالله التركي . القاهرة : دار هجر، ١٤١٥هـ .

[٥] الكاساني، علاء الدين أبي بكر. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. بيروت : دار الكتب العلمية .

[٦] العيني، محمود بن أحمد. *البناية في شرع الهداية* . ط٢. بيروت: دار الفكر ، ١٤١١هـ .

[٧] الزيلعي، عثمان بن علي. *تبين الحقائق شرح الدقائق*. ط٢. بيروت : دار الكتب الإسلامية .

[٨] السبكي ، تقي الدين .*تكملة المجموع شرح المهذب* . بيروت : دار الفكر .

[٩] ابن عابدين. *حاشية رد المحتار على الدر المختار*. بيروت : دار الفكر ، ١٣٩٩هـ .

[١٠] الدسوقي، محمد بن عرفة. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*.

[١١] حيدر، علي. *درر الحكام شرح مجلة الأحكام* . بيروت : دار الكتب العلمية .

[١٢] النووي. *روضة الطالبين وعمدة المفتين* . ط٣ ، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤١٢هـ .

[١٣] ابن ماجه . *سنن ابن ماجه*. تحقيق : محمد فؤاد عبدالباقي . مطبعة عيسى الحلبي .

[١٤] الزرقاني، عبدالباقي. *شرح الزرقاني على مختصر خليل*. بيروت : دار الفكر ، ١٣٩٨هـ .

[١٥] الدردير، أبو البركات أحمد. *الشرح الكبير على مختصر خليل*. بيروت : دار الفكر .

[١٦] المقدسي، عبدالرحمن بن قدامة. *الشرح الكبير على المقنع*. تحقيق : عبدالله التركي. القاهرة : دار هجر، ١٤١٥هـ .

[١٧] أحمد، عبدالخالق حسن . الشفعة: دراسة مقارنة بين القانون المدني والفقة الإسلامي . ط٢. دار الكتاب الجامعي ، ١٤١٨هـ .

[١٨] البخاري، محمد بن إسماعيل . *صحيح البخاري* . الرياض : دار السلام ، ١٤١٧هـ .

[١٩] النووي، يحي بن شرف . صحيح مسلم بشرح *النووي* ، ط٢ القاهرة : مؤسسة قرطبة ، ١٤١٤ هـــ .

[٢٠] الزحيلي، وهبة. *الفقه الإسلامي وأدلته*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٩هـ.

[٢١] الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط* ، ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ.

[٢٢] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٨هـ.

[٢٣] السخرسي، شمس الدين. *المبسوط*. بيروت: دار الفكر.

[٢٤] *مجلة الأحكام العدلية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٢٥] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. جمع: عبدالرحمن بن قاسم وابنه محمد. توزيع دار الإفتاء.

[٢٦] ابن حزم، أبو محمد علي. *المحلى بالآثار*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ.

[٢٧] ابن أنس، مالك. *المدونة الكبرى*. بيروت: دار الفكر.

[٢٨] الصنعاني، عبدالرزاق. *المصنف*. تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

[٢٩] ابن قدامة، أبو محمد عبدالله. *المغني*. تحقيق: عبدالله التركي. ط٣. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤١٧هـ.

[٣٠] الخطيب، محمد الشربيني. *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج*. مصر: مطبعة مصطفى الحلبي، ١٣٧٧هـ.

[٣١] ابن قدامة، أبو محمد عبدالله. *المقنع*. تحقيق: عبدالله التركي. القاهرة: دار هجر، ١٤١٥هـ.

[٣٢] الحطاب، أبو عبدالله محمد. *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ.

[٣٣] الزيلعي، جمال الدين. *نصب الراية لأحاديث الهداية*. مصر: دار الحديث.

[٣٤] الرملي، شمس الدين. *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ.

Al-Shafaa (the Multiplicity of Mediation): Its Forms and Decrees in the Islamic Jurisprudence

Abdullah Ibrahim Al-Nasser

Assistant Professor, Islamic Culture Department, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Shafaa Right is considered as one of the legislative rights that Islam guarantees for the partner if his other partner sold his share of partnership to a foreign person, then Shafaa right has to be paid upon this harmness of sale by taking back his seller partner's share from the purchaser by paying him the same price paid.

These Islamic rights demonstrate how keen Islam is to keep financial relationships between partners away of conflicts which lead to ruining the relationship and causing loss to all of them.

Islamic scientists agreed that Shafaa right is approaved and considered a right to those known for it in case they are many so each one will claim his share.

This search clarified cases might be between the claimers for Shafaa right in case they are many and might be there conflicts:

* If claimers of Shafaa right were agreed on reason of Shafaa and possession and the purchaser was not one of those partners so scientists varied in their judgments of how to allocate the claims between them but most scientists judge that their claims will be according to their shares but the minority say that it will be according to their number and therefore to be allocated equally.
* If claimers are many and were agreed on reason and disagreed on possession reason, Shafaa will be given to all possessors regardless of the reason of their possession, and still there is disagreement between scientists on this case.
* If claimers were many and were disagreed on Shafaa reason then Shafaa will be to the partner in possession rights, then to the close neighbor.
* If the purchasor of "Mashfoa" which is to be paid Shafaa for one of the claimers so shafaa is proved and given to all partners if that purchaser has equal shares as for each partner but if he has more so he will claim the Shafaa for himself alone but if he has less so Shafaa will be to the one who has the most shares and will be given Shafaa then, instead of the purchaser.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٥٢٩ -٥٩١ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

ضوابط وآثار استعانة المفسر بالقراءات

عادل بن علي الشدِّي

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، جامعة الملك سعود،

الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٧/١٩هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/١٠/٢٨هـ)

ملخص البحث. وهو دراسة تطبيقية ركز فيها الباحث على الأمثلة التي تستنبط من خلالها الضوابط والشروط في استعانة المفسر بالقراءات، والتي تبيّن من خلال الدراسة أهميتها وحاجة المفسر إليها لضبط مسار عمله الذي هو إيضاح المراد من الآية.

كما تبين من خلال الدراسة أن إهمال هذه الضوابط يؤدي إلى الخلل الذي من آثاره رد بعض القراءات المتواترة وإسقاطها، ومن آثاره: تفسير الآية بقراءة شاذة يتعارض معناها مع معنى القراءة المتواترة، وعدم مراعاة رسم المصحف العثماني في التفسير، والحكم باختلاف مفسرين في معنى آية إذا فسَّر كل واحد منهما على قراءة مختلفة، وأظهرت الدراسة أن استعانة المفسر بالقراءات تسهم في بيان المعنى وتوضيحه، وتدفع الإشكال المتوهم في بعض الأحيان حول معنى الآية، وقد ظهر للباحث أهمية الموضوع والحاجة إلى الدراسة النظرية التأصيلية لبعض مسائله بجانب هذه الدراسة التطبيقية التي قصد الباحث فيها أن تكون خطوة في مجال تأكيد الارتباط العملي بين المفسر ومصادره والتي من أهمها: القراءات.

المقدمـــــة

الحمد لله الذي يسر القرآن للذكر ونوّه بشرف المدّكِرين فقال: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ [القمر: ١٧].

وصلى الله وسلم وبارك على عبده ورسوله محمد الذي استجاب لأمر ربه فبين للناس ما نزل إليهم من ربهم لعلهم يتفكرون، قال تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل: ٤٤] أما بعد:

فهذه دراسة تعني بمصدر مهم من مصادر المفسر – ألا وهو القراءات من حيث علاقته بهذا المصدر والضوابط التي تحكم علاقته به والآثار المترتبة على استعانة المفسر بالقراءات.

ركزت الدراسة على الجانب التطبيقي لارتباطه بحاجة المفسِّر في القديم والحديث وأفادت بشكل خاص من جهود السابقين الذين كتبوا في توجيه القراءات.

كان من اللافت تفاوت موقف المفسرين من القراءات ففي حين ضعف اهتمام بعضهم بالقراءات التي تسهم في إيضاح المعنى وتجليته في مقابل عنايتهم بأقوال النحاة وأهل اللغة وما تبع ذلك من تهوين من شأن بعض القراءات ومفاضلة بينها وبين غيرها من القراءات؛ ظهر جليًّا اهتمام جمهور المفسرين ولا سيما من المتقدمين بالقراءات واحتفالهم بما حملته من المعاني المبيِّنة لمقاصد الآيات وإن شاب ذلك عند بعضهم شيء من التساهل في اعتبار القراءات المردودة والتوسع في بناء المعاني عليها على نحو سيظهر في تضاعيف هذا البحث.

يلحظ كثير من المتخصصين في مجال التفسير وعلوم القرآن قلة الدراسات في مجال أصول التفسير في مقابل تضخمها النسبي في مجالات أخرى من علوم القرآن، ومن هنا فإنني آمل أن تسهم هذه الدراسة المرتبطة بأصول التفسير في جمع ما تفرق، وتقريب ما بَعُد، وأن تكون لبنة تتبعها لبنات في هذا المجال المبارك.

جاءت هذه الدراسة في مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة :

المبحث الأول : بين الدلالة اللغوية والدلالة الاصطلاحيّة

وتناول المبحث الثاني : مكانة القراءات بالنسبة للمفسر وموقفه منها.

أما المبحث الثالث فكان عن شروط المفسر الذي يتعرض للقراءات.

وفي المبحث الرابع تناول الباحث سبعة من الضوابط المهمة في تعامل المفسر مع القراءات، وعني المبحث الخامس بتطبيقات عملية لاستعانة المفسر بالقراءات في إيضاح المعاني ودفع الإشكال المتوهم عن بعض الآيات، وخُتمت الدراسة باستعراض أبرز النتائج التي توصلت لها جريًا على العادة المتبعة.

أسأل الله أن يستعملني وإخواني المسلمين في خدمة كتابه العزيز وأن يجعله حجة وشافعًا لنا يوم نلقاه، وأن يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم نافعة لعباده المؤمنين.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول: بين الدلالة اللغوية والدلالة الاصطلاحية

المطلب الأول: في معنى المفسِّر

المفسر في اللغة اسم فاعل للتفسير، والتفسير تفعيل من الفسر الذي هو: كشف المغطى كما قال ابن الأعرابي[١، جـ١٢، ص٤٠٦] وابن منظور[٢، جـ٥، ص٥٥] ومعناه يدور على البيان والكشف والإيضاح [٣، جـ٤، ص٤٠٥]ولذا فقد فسر مجاهد قوله تعالى: ﴿وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا﴾ [الفرقان: ٣٣] بقوله : بيانًا [٤، جـ١٩، ص١٢].

ويُرجع ابن دريد الأصل الاشتقاقي للتفسير إلى التفسره وهي: "القليل من الماء الذي ينظر فيه الأطباء فكما أن الطبيب بالنظر فيه يكشف عن علة المريض؛ فكذلك المفسر يكشف من شأن الآية وقصتها ومعناها والسبب الذي أنزلت فيه" [٥، جـ٧، ص ٨٢؛ ٦، جـ١، ص ٨٦؛ ٧، جـ١، ١٢١] واختار الزركشي هذا القول [٨، جـ٢، ٢٧٩].

ويرى البعض أن كلمة: (فسر) مقلوب من (سَفَرَ) مثل: "جذب وجبذ، وصبَّ وبصَّ، وما أطيبه وأيطبه ولذا تقول العرب: سفرت المرأة فهي سافر، وأسفر الصبح إذا أضاء فمعنى التفسير هو التنوير، وكشف المنغلق من المراد بلفظه" [٦، جـ١، ص ٨٧] وقد مال إلى هذا القول الفيروزآبادي [٩، جـ١، ص٧٩] وابن منظور [٢، جـ٤، ص٣٦٧] وغيرهما [٣، جـ٤، ص٥٠٤].

ويلاحظ على هذا القول إخراجه للفظ: فَسَرَ عن أصله؛ لأن كل لفظة في اللغة لها ترتيبها فدعوى القلب خلاف الأصل، ولذا ردَّ الألوسي هذا القول؛ لأنه لا وجه له [١٠، جـ١، ص٤].

كما أن اشتراك اللفظين في معنى أصل المادة لا يعني أن إحداهما مشتقة من الأخرى، ولو أدعى أحد العكس؛ لما كان هناك مرجح لصحة إحدى الدعوتين [١١، ص٥٣].

ولعل الأقرب إلى الصواب في ذلك ما اختاره الراغب الأصفهاني حيث بين أن فسر وسفر يتقارب معناهما كتقارب لفظيهما [١٢، ص٤٧] وأن الفسر إظهار المعنى المعقول، أما السفر فأكثر ما يستخدم للمعنى المحسوس [١٣، ص ٦٣٦].

ومما يلفت نظر الباحث توسع الكثير ممن عرّفوا التفسير في الاصطلاح وإدخالهم لعلوم أخرى ضمن نطاق التفسير على الرغم من اتفاقهم على كون التفسير يرجع إلى الكشف والإيضاح والبيان كما هو واضح من المعنى اللغوي.

فمن بين خمسة عشر تعريفًا للتفسير في الاصطلاح وقف عليها الباحث وهي تعريف ابن جزي الكلبي، وأبي حيان، والكفوي، والزركشي، وابن عرفة، والكافيجي، والسيوطي، وحاجي خليفة، وابن عاشور، والزرقاني، والصبان، ومحمد علي سلامة، ومحمد بن صالح العثيمين، وصلاح الخالدي [١٤، جـ١، ص٦؛ ٧، جـ،

ص٢٦ ؛ ١٥ ، ص٢٦٠ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص١٤٨ ؛ جـ٢ ، ص ١٤٨ ، ١٦ ، جـ١ ، ص٥٩ ، ١٧ ، ص١٢٤ ؛ ١٨ ، جـ٢ ، ص١٩٩ ؛ ١٩ ، جـ١ ، ص٢٤٧ ؛ ٢٠ ، جـ١ ، ص١١ ؛ ٢١ ، جـ٢ ، ص٣ ؛ ٢٢ ، ص١٨٧ ، ٢٣ ، جـ٢ ، ص٦ ؛ ٢٤ ، ص٢٤ -٢٥]. نجد أن أربعة منها فقط انطلقت من المعنى اللغوي للتفسير فاستخدمت عبارة : بيان ، أو شرح ، أو كشف ، أو إيضاح للتعبير عن معنى التفسير. [١٤ ، جـ١ ، ص٦ ؛ ٢٠ ، جـ١ ، ص ١١ ؛ ٢٤ ، ص ٢٥ ؛ ٢٥ ، ص٢٤ ؛ ٢٦ ؛ ٢٧].

أما بقية التعريفات فقد أدخلت في حد التفسير ما ليس منه ؛ كعلم التجويد ، أو لم تحدد مقدار ما يدخل ضمن التفسير من علوم أخرى ؛ كعلم الفقه ، والأحكام التفصيلية ، وعلم أصول الفقه [٨ ، جـ١ ، ص١٣ ؛ ٧ ، جـ١ ، ص ٢٦ ؛ ١٧ ، ص١٢٤].

إن تعريفًا للتفسير في الاصطلاح من مثل "بيان معاني القرآن الكريم" [٢٤ ، ص ٢٥] أو "بيان كلام الله المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم [٢٧ ، ص ٣٤] هو الأقرب إلى الصواب إذ إنَّه لا يخرج بالتفسير عن ضابطه الذي يُفهم من معناه اللغوي ، ولا يُدخل في التفسير ما ليس منه.

وعلى هذا فالمفسر هو القائم بالبيان والإيضاح لمعاني القرآن الكريم ، وفي حين يعرف الدكتور مصطفى مسلم المفسر بأنه : "الذي وجدت لديه أهلية الكشف والبيان عن معاني القرآن الكريم حسب الطاقة البشرية" [٢٨ ، ص١٥] فإن باحثًا آخر هو الدكتور حسين الحربي يؤكد على معنى الممارسة العملية للتفسير فيعرف المفسر بقوله : "من له أهلية تامة يعرف بها مراد الله تعالى بكلامه المتعبد بتلاوته قدر الطاقة وراض نفسه على مناهج المفسرين مع معرفته جملاً كثيرة من تفسير كتاب الله ومارس التفسير عمليًّا بتعليم أو تأليف" [٢٩ ، جـ١ ، ص٣٣] ويحصر د. مساعد الطيار معنى المفسر على : "من كان له رأي في التفسير وكان متصديًا له" [١١ ، ص٢٠٧]

وتكاد تجمع عبارات الباحثين على عدم وجود تعريف للمفسر عند المتقدمين حيث يقول أحد الباحثين: "لم يحظ مصطلح المفسر من علماء القرآن والتفسير بتعريف"[١١ ، ص ٢٠٧] ويفيد باحث آخر بأنه لم ير "من عرّف بالمفسّر ممن اشتغل بهذا الفن" [٢٩ ، جـ١ ، ص ٣٣] أي التفسير.

ويبدو أن السبب في ذلك هو وضوح معنى المفسر وظهوره عند المتقدمين ؛ لأنه اسم فاعل لفعل التفسير، ولذا فالواضح لا يوضّح ، ولكن المتأخرين احتاجوا إلى ضبط هذا المصطلح والتعريف به لكثرة الخلط فيه ودخول من لا يُحسنه إليه.

ويؤيد ذلك أن تعريفات المتأخرين للمفسر غلب عليها التأكيد على ما ينبغي أن يكون عليه المفسر ، ولم تركز على وصف الواقع الفعلي عند التعريف بكلمة المفسر ، فالنص على الأهلية التامة والمعرفة لمراد الله بقدر الطاقة البشرية مع رياضة النفس على مناهج المفسرين كما جاء في تعريف الدكتور مصطفى مسلم [٢٨ ، ص١٥] والدكتور حسين الحربي [٢٩ ، جـ١ ، ص٣٣] أقرب إلى شروط المفسر منه إلى التعريف بالمفسِّر.

أما الواقع المشاهد فإن المفسر هو: "من كانت له مشاركة في علم التفسير أو كتب فيه" [١١ ، ص٢٠٨] وهذا التعريف هو مفهوم تقسيم السيوطي المفسرين إلى أنواع أربعة:

الأول: الصحابة والتابعون وأتباعهم.

والثاني: المحدثون أصحاب التفاسير المسندة.

والثالث: من فسّروا بالرأي مع كونهم من علماء السنة.

والرابع: المبتدعة ثم جعل من يستحق أن يسمى من هؤلاء في طبقات المفسرين. القسم الأول ثم الثاني على أن الأكثر فيهم نقلة.

وأما الثالث: فمؤولة، ولهذا يسمون كتبهم غالبًا بالتأويل وأكد السيوطي على أنه لم يستوفِ أهل القسم الرابع أي: المبتدعة، بل ذكر المشاهير منهم [٣٠، ص٩ ؛ ١٠] .

المطلب الثاني: في معنى القراءات

القراءات في اللغة: جمع قراءة وهي مصدر الفعل الثلاثي قرأ يُقال: قرأ قراءة وقرآنًا [٣١، ص٦٢] ومعنى قرأ في اللغة يدور حول الجمع والاجتماع [٣، جـ٥، ص٧٩] ومنه قول القائل: قرأت القرآن أي جمعت حروفه وضممت بعضها إلى بعض[٢، جـ١، ص١٢٨].

لكن ابن القيم لا يذهب إلى هذا القول بل يفرِّق بين الجمع والقراءة؛ فالأولى من قري يقرى ومعناها الجمع والاجتماع، والثانية من قرأ يقرأ ومعناها الظهور. والخروج على وجه التوقيت والتحديد ومنه قراءة القرآن؛ لأن قارئه يظهره ويخرجه مقدرًا محدودًا لا يزيد ولا ينقص ويدل عليه قوله: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ﴾ [القيامة: ١٧] ففرّق بين الجمع والقرآن، ولو كان واحدًا لكان تكريرًا محضًا [٣٢، جـ٥، ص٦٣٥].

إلا أن كلمة: القراءات اتخذت معنى اصطلاحيًا مختلفًا عن المعنى اللغوي تبعًا لاستقلال المعنى الاصطلاحي للقرآن الذي أصبح علمًا على كلام الله المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم [٣٣، ص٢٠] وإن كان في اللغة مصدرًا مهموزًا على وزن فعلان بمعنى القرء أي: الجمع والضم [٣٣، ص٢٠].

ويلاحظ الباحث تأخر ظهور التعريف الاصطلاحي لعلم القراءات على الرغم من تقدّم هذا العلم وأهميته حيث إن أبا حيَّان الأندلسي المتوفى سنة ٧٤٥هـ كان أول من عرّف علم القراءات في معرض تعريفه للتفسير حيث عرّفه بأنه: "كيفية النطق بألفاظ القرآن" [٧، جـ١، ص١٤] وهذا التعريف أقرب إلى التجويد منه إلى القراءات.

ثم جاء بعده الزركشي المتوفى سنة ٧٩٤هـ فعرّف القراءات بأنها: اختلاف ألفاظ الوحي المذكور في كتبة الحروف أو كيفياتها من تخفيف وتثقيل وغيرهما [٨، جـ١، ص٣١٨].

وفي القرن التاسع الهجري ظهر أشهر تعريف لعلم القراءات علي يد شمس الدين ابن الجزري المتوفى سنة ٨٣٣هـ حيث عرَّفه بأنه: "علم بكيفيّة أداء كلمات القرآن واختلافها بعزو الناقلة" [٣٤، ص٣] وزاد في إيضاح معناه شهاب الدين القسطلاني المتوفى سنة ٩٢٣هـ حيث عرّف علم القراءات بأنه: علم يُعرف منه اتفاق الناقلين لكتاب الله واختلافهم في اللغة، والإعراب، والحذف، والإثبات، والتحريك، والإسكان، والفصل، والاتصال، وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال من حيث السماع" [٣٥، جـ ١، ص١٧٠].

وفي العصر الحديث عرّف الزرقاني القراءات بأنها: مذهب يذهب إليه إمام من أئمة القراء مخالفًا به غيره في النطق بالقرآن الكريم مع اتفاق الروايات والطرق عنه" [٢١، جـ١، ص٤٠٥] وعاد عبد الفتاح القاضي إلى تعريف ابن الجزري فصاغه من جديد فقال: علم يعرف به كيفية النطق بالكلمات القرآنية وطريق أدائها اتفاقًا واختلافًا مع عزو كل وجه لناقله" [٣٦، ص٧].

ومثله فعل محمد سالم محيسن حيث أعاد صياغة تعريف ابن الجزري لعلم القراءات مع اختلاف يسير فقال: علم بكيفيات أداء كلمات القرآن الكريم واختلافها من تخفيف وتشديد، اختلاف ألفاظ الوحي في الحروف بعزو النقلة [٣٧، ص٦٦].

أما الدكتور محمد بازمول فقد عرّف القراءات باعتبارها فنًّا مدونًا يقوله: مجموع المسائل المتعلقة باختلاف الناقلين لكتاب الله تعالى في الحذف والإثبات، والتحريك والإسكان، والفصل والوصل، وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال من حيث السماع" [٢٨، جـ١، ص١١٢].

ويتضح من خلال التعريفات السابقة أن "موضوع هذا العلم هو كلمات القرآن من حيث أحوال النطق بها وكيفية أدائها واستمداده من النقول الصحيحة المتواترة عن علماء القراءات الموصولة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم" [٣٩، ص٤٨].

على أن التقييد بالصحيح والمتواتر يخرج الشاذ وما يلحق به مما يقوي القول باستبعاد هذين القيدين.

كما يلاحظ أن بعض التعريفات كتعريف ابن الجزري والقسطلاني ومحيسن كانت لعلم القراءات كفن مدون وليس للقراءات القرآنية.

كما يتضح من خلال ما سبق أن تحديد الضابط الدقيق لمعنى القراءات يرتبط بأمور ثلاثة:

أولها: التطبيق العملي والتلقي الشفهي أمر أساسي في القراءات ولذا ركزت التعاريف على جانب الكيفيّة التي يؤدي بها القارئ.

الثاني: الفرق بين القرآن والقراءات: فالقرآن هو الوحي المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم، أما القراءات فهي اختلاف ألفاظ ذلك الوحي في الكتابة أو النطق، [٨، جـ١، ص٣١٨؛ ٤٠، ص٢١٣؛ ٣٨، جـ١، ص١٠٨] وبالتالي فمواضع الاتفاق وهي كثيرة إنما هي قرآن، ومواضع الاختلاف منها ما يصح كونه قرآنًا إذا ثبت التواتر فيه، ومنها ما لا يصح أن يسمى قرآنًا؛ لكنه يدخل ضمن حدّ القراءات [٨، جـ١، ص٣١٨؛ ٤٠، ص٦٣؛ ٣٨، جـ١، ص١٠٨].

والثالث: وجه الاختلاف بين القراءات: وهو ما أشار إليه القسطلاني في تعريفه للقراءات حيث نص على الاختلاف في اللغة والإعراب، والحذف، والإثبات، والتحريك، والإسكان، والفصل والاتصال، وهيئة النطق والإبدال من حيث السماع [٣٥، جـ١، ص ١٧٠؛ ٣٨، جـ١، ص١١٢].

المبحث الثاني: مكانة القراءات في عمل المفسر

تمهيد

تعدُّ القراءات رافدًا مهمًّا في إيضاح معاني القرآن الكريم وعونًا كبيرًا للمفسر في معرفة أوجه الاختلاف بين الأقوال، ومن هنا فإن مكانة القراءات بالنسبة للمفسر تتحدد من خلال أمرين:

أولهما: كون القراءات مصدرًا مهمًّا من مصادر المفسر.

والثاني: اشتراط العلم بالقراءات في المفسر.

المطلب الأول: القراءات من مصادر المفسِّر

أول مصادر المفسِّر وأصحها: تفسير القرآن بالقرآن "فما أجمل في مكان؛ فإنه قد فسَّر في موضع آخر، وما اختصر في مكان؛ فقد بُسط في موضع آخر" [٤١، ص٨٤].

ولا ريب أن القراءات المتواترة جميعها من القرآن، ولذا فإن الرجوع إليها من قبل المفسر والاستفادة منها في إيضاح معنى الآية يُعَدُّ تفسيرًا للقرآن بالقرآن.

وقد أكّد بعض العلماء أنَّ على المفسر بيان اختلاف القراءات المتواترة، وفي ذلك يقول الطاهر بن عاشور:

"وأنا أرى على المفسر أن يبيّن اختلاف القراءات المتواترة؛ لأن في اختلافها توفيرًا لمعاني الآية غالبًا" [٢٠، جـ١، ص٥٥].

ومعلوم أن القراءات تنقسم من حيث القبول إلى ثلاثة أقسام [٣٨، جـ١، ص ٣٧٦].

الأول: قراءات مقبولة وهي: القراءة المتواترة والأحادية الموافقة للرسم المتلقاة بالقبول. ويلاحظ هنا أن قبول القراءات الأحادية إذا وافقت الرسم العثماني لا يعني الاعتداد بها في القراءة والتواتر؛ بل يعني قبول المعنى الذي وردت به بشروط منها: عدم

مخالفة معنى القراءة المتواترة وصحة السند كما سيأتي بيانه عند الحديث عن القراءات الشاذة.

فهذا القسم مصدر مهم من مصادر المفسر، وهو من تفسير القرآن بالقرآن.

مثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا ضُرِبَ ٱبْنُ مَرْيَمَ مَثَلاً إِذَا قَوْمُكَ مِنْهُ يَصِدُّونَ﴾ [الزخرف: ٥٧].

فقد قرأ ابن كثير، وأبو عمرو، وعاصم، وحمزة (يصِدُّون) بكسر الصاد، وقرأ نافع، وابن عامر، والكسائي (يصدُّون) بضم الصاد [٤٢، ص٥٨٧]، وهما قراءتان متواترتان.

والمعنى على القراءة الأولى: صدودهم في أنفسهم، وعلى القراءة الثانية أنهم يصدون غيرهم عن الإيمان "وكلا المعنيين حاصل منهم" [٢٠،جـ١، ص٥٤]، فرجوع المفسِّر إلى القراءة الأخرى مصدر مهم يوضح من خلاله معنى الآية للقارئ أو السامع.

الثاني: قراءات مردودة وهي التي: لم يصح سندها، أو لم تتلق بالقبول من علماء الأمة.

وهذا القسم لا يدخل ضمن مصادر المفسِّر ولا يُعتد به.

الثالث: قراءات متوقف فيها، وهي القراءات الشاذة التي صح سندها وخالفت رسم المصحف [٤٣، جـ١، ص٣٢؛ ١٨، جـ١، ص٢١٦]

وفي حين يرى بعض الباحثين أن تقسيم القراءات المعتبر هو القراءات المتواترة والقراءات الشاذة فما خرج عن المتواتر فهو شاذ وبالتالي فتقسيم القراءات إلى عدة أقسام منها ما يتوقف فيه يعدُّ خلافًا نظريًا ليس له أثر عملي في أكثر الأحوال إلا أن هذا القسم يعدُّ من مصادر المفسِّر؛ لأنه صحيح الإسناد فالرجوع إليه يكون من باب تفسير القرآن بالسنة النبوية إذا كان مرفوعًا إلى النبي صلى الله عليه وسلم، أو من باب تفسير القرآن

بقول الصحابي إذا كان موقوفًا عليه. وأخذ المفسِّر بها أولى من أخذه عمَّن دون الصحابة من المفسرين فضلاً عن تفسيره بالرأي والاجتهاد الشخصي.

قال أبو عبيد: المقصد من القراءات الشاذة تفسير القراءة المشـــــهورة وتبين معانيها كقراءة عائشة وحفصة (والوسطى صلاة العصر) [البقرة: ٨٣]، وقراءة ابن مســعود (فاقطعوا أيمانهما) [المائدة: ٣٨]. وقراءة جابر (فإن الله من بعد إكراههن لهن غفور رحيم) [النور: ٣٣] فهذه الحروف وما شاكلها قد صارت مفسرة للقرآن، وقد كان يروى مثل هذا عن التابعين في التفسير فيستحسن، فكيف إذا روي عن كبار الصحابة ثم صار في نفس القراءة فهو أكثر من التفسير وأقوى، فأدنى ما يستنبط من هذه الحروف معرفة صحة التأويل" [٤٤، ص١٩٥].

وقد تنبه السلف إلى أهمية القراءات ومنزلتها في عمل المفسِّر حتى قال مجاهد: "لو كنت قرأت قراءة ابن مسعود لم أحتج أن أسأل ابن عباس عن كثير من القرآن مما سألت" [٤٥، جـ٤، ص٤٥٤].

وقال قتادة في قوله: ﴿سُكِّرَتْ أَبْصَـٰرُنَا﴾ [الحجر: ١٥].

من قرأ: سكِّرت، مشددة يعني سُدت. ومن قرأ سُكِرت مخففة فإنه يعني سُحِرت" [٤، جـ١٤، ص١٢].

وقد قرأ ابن كثير بالتخفيف والباقون بالتشديد [٤٢، ص٣٦٦].

وقال قتادة في قوله: ﴿وَإِذِ ٱعْتَزَلْتُمُوهُمْ وَمَا يَعْبُدُونَ إِلَّا ٱللَّهَ﴾ [الكهف: ١٦]. هي في مصحف ابن مسعود (وما يعبدون من دون الله) فهذا تفسيرها) [٤، جـ١٥، ص٢٠٩].

وقال مجاهد: كنا لا ندري ما الزخرف حتى رأيناه في قراءة ابن مسعود (أو يكون له بيت من ذهب) [٤، جـ١٥، ص١٦٣؛ ٤٦، جـ٢، ص٣٩٠].

وقال سفيان الثوري في قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتُنَا بَيِّنَٰتٍ قَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ لِلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَىُّ ٱلْفَرِيقَيْنِ خَيْرٌ مَّقَامًا وَأَحْسَنُ نَدِيًّا ﴾ [مريم: ٧٣]. من قرأها: خير مُقامًا: فإنما يعني مقامه الذي يقيم فيه الدهر، والذي يقرأها "خير مَقامًا" فإنما يعني المقامة التي يقيم فيها" [٤٧، ص١٨٨].

وقد قرأ ابن كثير (مُقامًا) وقرأ الباقون(مَقامًا) [٤٣، جـ٢، ص٣١٨؛ ٤٨، ص ٤٤٦].

المطلب الثاني: اشتراط العلم بالقراءات في المفسر

إن مما يؤكد منزلة القراءات بالنسبة للمفسر اعتبارها شرطًا فيه فلا يخوض في بيان معاني كلام الله عزَّ وجلَّ إلا إذا كان عالًما بها [٧، جـ١، ص٢٦؛ ٢٧، ص٣٣١؛ ٤٩، ص٢٥٧؛ ٥٠، ص١٠٧].

لكن المقصود هنا باشتراط العلم بالقراءات: القراءات التي لها علاقة بالتفسير ذلك أن القراءات من حيث ارتباطها بالتفسير تأتي على قسمين:

القسم الأول: قراءات لا علاقة لها بالتفسير

وتشمل اختلاف القراء في وجوه النطق بالحروف والحركات التي لا يترتب عليها اختلاف في المعنى، ومقادير المد والإمالة، والتخفيف والتسهيل والتحقيق، والجهر والهمس، والغنة، فهذا القسم لا يترتب عليه أثر في عمل المفسر، وإنما محله علم التجويد.

وهذا ظاهر من تعريف التجويد فهو "إقامة مخارج الحروف وصفاتها" وقيل: "إخراج كل حرف من القرآن من مخرجه مع إعطائه حقه ومستحقه" [٥١، ص٩].

وممن أكد على هذا الشرط الراغب الأصفهاني [١٢ ، ص٩٤] وأبو حيان الأندلسي [٧ ، جـ١ ، ص١٠٨]، والكافيجي [١٧ ، ص١٤٦]، والسيوطي [١٨ ، جـ١٢ ، ص١٢١١].

وهذا القسم يعبر عنه بعضهم باختلاف اللفظ مع اتحاد المعنى [٤٣ ، جـ١ ، ص٤٩]، ويمثلون له بالاختلاف في قراءة (الصراط) فمن القرَّاء من يقرأها بالصاد. ومنهم: من يقرأها بالسين أي (السراط) ومنهم من يقرأها بإشمام الصاد صوت الزاي أي (الزراط) [٤٢ ، ص١٠٥ ، ٤٣ جـ١ ، ص٢٧١] وعلق الداني على ذلك بأنه "مما يطلق عليه أنه لغات فقط [٥٢ ، ٤٧].

القسم الثاني: قراءات لها علاقة بالتفسير

وتشمل اختلاف القراء في حروف الكلمات واختلاف الحركات التي يختلف معها المعنى [٥٣ ، ص٤٢٨] "لأن ثبوت أحد اللفظين في قراءة قد بيَّن المراد عن نظيره في القراءة الأخرى، أو يثير معنًى غيره، ولأن اختلاف القراءات في ألفاظ القرآن يكثر المعاني في الآية الواحدة [٢٠ ، جـ١ ، ص٥٢]. وهذا القسم من القراءات يشمل نوعين [٥٤ ، جـ١٣ ، ص٣٩١ ؛ ٥٢ ، ص٤٧]:

النوع الأول: اختلاف اللفظ والمعنى جميعًا مع جواز اجتماع القراءتين في شيء واحد.

ومثاله: قوله تعالى: ﴿ مَٰلِكِ يَوۡمِ ٱلدِّينِ ﴾ فقد قرأ عاصم والكسائي: (مالك) بالألف، وقرأ الباقون بغير ألف (ملك) [٤٢ ، ص١٠٤ ؛ ٥٥ ، ص٨٠] والمراد بهاتين القراءتين واحد، وهو الله تعالى فهو مالك يوم الدين، وهو ملك يوم الدين فاجتمع له الوصفان جميعًا فأخبر تعالى بذلك في القراءتين [٤٨ ، ص٧٧ ، ٥٦ ، جـ١ ، ص١٦٧].

ومثال آخر: قوله تعالى: ﴿ وَٱنظُرۡ إِلَى ٱلۡعِظَامِ كَيۡفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكۡسُوهَا لَحۡمًا ﴾ [البقرة: ٢٥٩]. فقد قرأها عاصم وابن عامر وحمزة والكسائي (ننشزها)

بالزاي، وقرأها ابن كثير ونافع وأبو عمرو (ننشرها) بالرَّاء [٤٢، ص٨٩؛ ٥٥، ص٢٧٥]، فالمراد بهاتين القراءتين واحد وهو العظام، فقد أنشزها الله تعالى أي: رفع بعضها إلى بعض حتى التأمت وأنشرها أي: أحياها بعد موتها فاجتمع للعظام الوصفان جميعًا فأخبر تعالى بذلك في القراءتين [٤٨، ص١٤٤؛ ٥٧، جـ٢، ص٢٨٥؛ ٥٨، جـ١، ص ٣١٠؛ ٥٦، جـ١، ص٢٩٩].

النوع الثاني: اختلاف اللفظ والمعنى جميعًا مع امتناع جواز اجتماعهما في شيء واحد لاستحالة اجتماعهما فيه.

ومن أوضح الأمثلة على هذا النوع قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا ٱسۡتَيۡـَٔسَ ٱلرُّسُلُ وَظَنُّوٓاْ أَنَّهُمۡ قَدۡ كُذِبُواْ ﴾ [يوسف: ١١٠].

فقد قرأ عاصم وحمزة والكسائي (كُذبوا) بالتخفيف، وقرأ ابن كثير ونافع وأبو عمرو (كُذّبوا) بتشديد الذال [٤٤، ص٣٨٥؛ ٥٥، ص٤٠١].

ففي هذا الموضع لا يمكن اجتماع القراءتين في شيء واحد؛ لأن المراد بكل قراءة منهما يختلف عن الأخرى فمن قرأ (كذّبوا) بالتشديد فالمعنى (حتى إذا استيأس الرسل من إيمان قومهم وأيقنوا أن قومهم قد كذّبوهم جاءهم نصرنا، ومن قرأ بالتخفيف (كُذبوا) فالمراد حتى إذا استيأس الرسل من إيمان قومهم، وظن قومهم أن الرسل قد أُخلفوا ما وعدوا به من النصر؛ جاء الرسل نصرنا، وذكر ابن زنجلة وجهًا آخر لهذه القراءة هو: حتى إذا استيأس الرسل من إيمان قومهم وظن قومهم أن الرسل قد كذبتهم فيما أخبروهم به من أنهم إن لم يؤمنوا بهم نزل بهم العذاب جاء النصر رسلنا [٤٨، ص٣٣٦؛ ٥٨، جـ٢، ص١٥].

والحاصل أن هذا القسم بنوعيه يشترط أن يلم به المفسر قبل الدخول في تفسير كلام الله عزَّ وجلَّ حتى لا يقع في الخطأ فيرد شيئًا من المعاني الصحيحة الواردة في قراءات

متواترة يجهلها فضلاً عن أن يرد القراءة ذاتها وينكر قرآنيتها على أنه مما ينبغي التأكيد عليه أن هناك شروطًا إضافية يجب على المفسر استيفاؤها حين تعرضه للقراءات وهو أمر مختلف عن اشتراط العلم بالقراءات في كل من يتصدى للتفسير على وجه العموم، وهو ما سيتضح من خلال المبحث التالي.

المبحث الثالث: شروط المفسر الذي يتعرض للقراءات

المطلب الأول: العلم بالقراءات المتواترة

يقع بعض الباحثين في الخلط بين مفهوم التواتر في القراءات القرآنية وبين مفهوم التواتر في الحديث النبوي.

إن الحديث المتواتر هو: نقل جمع يستحيل تواطؤهم على الكذب على النبي صلى الله عليه وسلم عن جمع مثلهم إلى أن يصل إلى النبي صلى الله عليه وسلم [٥٩، ص٥٠، ١٨، جـ١، ص٧٨].

"لكن هذا لا يتوفر دائمًا للقراءات القرآنية بأسانيدها المثبتة في كتب القراءات للقرّاء السبعة أو العشرة؛ لأن التواتر لا يثبت باثنين ولا بثلاثة [٦٠، ص٢٥].

والتواتر عند الأصوليين: خبر عدد يمتنع معه لكثرته تواطؤ على الكذب عن محسوس أو خبر عن عدد كذلك إلى أن ينتهي إلى محسوس [٦١، جـ٢، ص٣٢٤].

أما في القراءات القرآنية: فإن ما نقله الثقة عن مثله إلى أن يصل إلى النبي صلى الله عليه وسلم واشتهر واستفاض بين القراء دون إنكار" [٤٣، جـ١، ص٩]. فإنه يُقبل إذا كان مما اشتملت عليه كتب القراءات للقراء السبعة أو العشرة [٦٠، ص٢٦] ولمناقشة الخلط في مفهوم التواتر ينبغي التأكيد على أمرين:

أولهما: اتفاق العلماء على تواتر القراءات السبع جميعها بناءً على مفهوم التواتر في القراءات القرآنية الذي سبق بيانه.

قال القسطلاني: القراءات بالنسبة للتواتر وعدمه ثلاثة أقسام: قسم اتفق على تواتره وهم السبعة المشهورة [٣٥، جـ١، ص١٧٠].

وقال ابن الجزري: "الذي وصل إلينا اليوم متواترًا وصحيحًا مقطوعًا به قراءات الأئمة العشرة ورواتهم المشهورين هذا الذي تحرر من أقوال العلماء وعليه الناس اليوم بالشام والعراق ومصر والحجاز" [٦٢، ص٧].

والثاني: اختلاف مفهوم التواتر بين القراءات والحديث النبوي:

ففي حين يُشترط تسمية جميع رجال الإسناد في كل طبقة من طبقاته إلى منتهاه في الحديث النبوي؛ فإن الأسانيد في كتب القراءات تنقل لنا أسماء من تصدَّوا للإقراء فقط دون النص على أسماء كل من قرأ بهذه القراءة، من شيوخ الأئمة السبعة وشيوخ شيوخهم إلى النبي صلى الله عليه وسلم. وفي هذا السياق يمكن مناقشة رأي الزركشي حين قال:

التحقيق أن القراءات السبع متواترة عن الأئمة السبعة أما تواترها عن النبي صلى الله عليه وسلم ففيه نظر فإن إسناد الأئمة السبعة بهذه القراءات السبعة موجود في كتب القراءات وهي نقل الواحد عن الواحد لم تكمل شروط التواتر في استواء الطرفين والواسطة" [٨، جـ١، ص٣١٩].

ذلك أن "انحصار الأسانيد في طائفة لا يمنع مجيء القرآن عن غيرهم فلقد كان يتلقاه أهل كل بلد يقرأ منهم الجم الغفير عن مثلهم وكذلك دائمًا والتواتر حاصل لهم ولكن الأئمة الذين تصدّوا لضبط الحروف وحفظوا شيوخهم فيها جاء السند من جهتهم" [٣٤، ص٧٠].

وبالتالي فإن الأسانيد المدونة في كتب القراءات ليست هي العمدة في ثبوتها وتواترها؛ لأن القراءات موجودة يقرؤها أهل كل بلدة أممًا عن أمم وغاية ما تفيده هذه الأسانيد ذكر أسماء من تصدى للإقراء وضبط هذه القراءة فهي مجرد طريق علمي

اصطلح عليه أهل هذا الفن لنقل القراءة إلى من بعدهم [٦٢ ، ص٦ ؛ ٣٨، جـ١ ، ص ١٥٠].

إذا تقرر ذلك فقد اشتهر بأن القراءة المتواترة هي التي توفرت فيها أركان ثلاثة :

الأول: تواتر النقل: على المفهوم الذي سبق تقريره، بل ويراه بعض الباحثين ركنًا وحيدًا وما بعده من الأركان إضافة إلى صحة السند إنما هي أركان القراءة الصحيحة وليست المتواترة.

الثاني: موافقة أحد المصاحف التي أرسلها عثمان – رضي الله عنه – إلى الأمصار ولو احتمالاً.

ومن هنا فإن لغويًّا كبيرًا كالأخفش اختار الصاد في قراءة (الصراط المستقيم) وعلل اختياره بموافقة الرسم فقال: "والصراط فيه لغتان: السين والصاد إلا أننا نختار الصاد ؛ لأن كتابها على ذلك في جميع القرآن [٦٣ ، جـ١ ، ص١٦٥].

واختار الأخفش كذلك عدم إشباع كسرة الميم إلى ياء في قوله تعالى: (يا ابن أمّ لا تأخذ بلحيتي ولا برأسي) [طه: ٩٤] لأن الكتاب ليس فيه ياء ولذلك كره هذا [٦٣ ، جـ٢ ، ص٥٣٣].

الثالث: موافقة وجه صحيح في اللغة العربية: أي موافقة القراءة للقواعد والآراء النحوية المستقاة من النطق العربي الصحيح [٦٤ ، ص٢١].

ولعل الشرط الأساسي والوحيد هو التواتر أما اشتراط الموافقة لرسم المصحف العثماني فهو شرط قياسي وليس شرطًا ضابطًا بمعنى أن القارئ والسامع يستعين به في معرفة هل ما يسمعه ويقرأه متواتر أم لا؟ فإن وافق الرسم ولو احتمالاً فهو متواتر، وإن لم يوافقه فليس بمتواتر [٦٠ ، ص٤٢] وبالنسبة لاشتراط موافقة وجه صحيح في اللغة العربية فالأمر أكثر وضوحًا فكيف نجعل القواعد والآراء النحوية التي استقاها اللغويون

حاكمة على القراءات القرآنية في حين أن "القراءات أقوى دليل على ثبوت قواعد وقياسات اللغة العربية ؛ لأنها نقلت عن طريق التلقي والمشافهة من قبل القرّاء ولأنه قد لا يُنقل إلينا جميع أوجه كلام العرب كما أنه لم ينقل عن طريق التلقي والمشافهة، ولهذا لا يعوّل على قول قائل بمخالفة قراءة لكلام العرب" [٦٠ ، ص٤٢] .

ومن هذا الباب خطّأ العلماءُ سيبويه حين رد قراءة أبي عمرو ابن العلاء المتواترة لقوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِۦٓ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تَذْبَحُوا۟ بَقَرَةً ﴾ [البقرة: ٦٧]، بإسكان الميم في (يأمْركم) [٤٢ ؛ ص١٥٥ ، ٦٥ ، ص٧٧] بدعوى مخالفة اللغة العربية [٦٦ ، ص٩٩].

قال أبو عمرو الداني: وأئمة القراءة لا تعمل في شيء من حروف القرآن على الأفشى في اللغة والأقيس في العربية بل على الأثبت في الأثر والأصح في النقل والرواية" [٣٤، ص٦٥]

إن المفسر مطالب بمعرفة القراءات المتواترة ليتمكن من معرفة معاني الآيات وما يترتب عليها من أحكام ومن الأمثلة على ذلك:

١ – قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ ﴾ [البقرة: ٢٢٢] فقد قرأ ابن كثير ونافع وأبو عمرو وابن عامر (يطهُرن) بتخفيف الطاء وضم الهاء، وقرأ حمزة والكسائي وعاصم في رواية أبي بكر (يطّهّرن) بتشديد الطاء والهاء وفتحهما [٤٢ ، ص١٨٢ ؛ ٥٨ ، جـ١ ، ص٢٩٣ ؛ ٤٨ ، ص١٣٤].

فإذا لم يعرف المفسر القراءة الأخرى في الآية فقد يقصر المعنى على إحدى القراءتين وذلك خلاف الأولى [٤ ، جـ٢ ، ص٣٨٥ ، ٣٨٦ ، ٦٧ ، جـ١ ، ٢٤٨] بل قد يُنكر المعنى الآخر الوارد في قراءة التخفيف أو التشديد فيقع في الخطأ، في حين أن قراءة التخفيف جعلت انقطاع دم الحيض غاية النهي عن قربان الزوجة أو الأمة [٤٨ ، ص

١٣٤ ؛ ٦٨ ، جـ١ ، ص١٤٣]. وزادت قراءة التشديد في هذه الغاية فاشترطت الاغتسال بالماء بعد انقطاع الدم وقبل قربان الرجل لها [٤٨ ، ص١٣٤ ؛ ٥٥ ، جـ١ ، ص٢٩٣].

٢ – قوله تعالى: ﴿أَوْ لَـٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ﴾[المائدة: ٦] فقد قرأ حمزة والكسائي (لمستم) بغير ألف والمعنى هنا مسّ يد الرجل أو جسده ليد المرأة أو جسدها.

وقرأ باقي السبعة (لامستم) بالألف على معنى جعل الفعل من اثنين فيكون المراد بالملامسة هنا الجماع لأنه لا يكون إلا من اثنين [٤٨ ، ص٢٠٤ ؛ ٤٢ ، ص٢٤٣] فهو باب الكناية.

وحين يقتصر المفسر على إحدى القراءتين فلا شك أنه سيقصر عن درجة البيان والإيضاح لمعاني القرآن ؛ لأن القراءة الأخرى متواترة وقد حملت معنى زائدًا عن القراءة الأولى [٦٩ ، جـ٥ ، ص١١٣ ؛ ٦٧ ، جـ٢ ، ص٩٢ ؛ ٧٠ ، ص٣٥٧].

المطلب الثاني: العلم بالقراءات الشاذة وأثرها

يحتاج المفسر إلى معرفة الحد الضابط في اعتبار قراءة من القراءات شاذة أو غير شاذة ؛ لأن لذلك أثرًا في تفسيره لبعض الآيات بهذه القراءة الشاذة أو تلك.

وجمهور القرَّاء يعتبرون القراءة غير المتواترة شاذة فكل الآحاد عندهم شاذ وهذا خلاف اصطلاح المحدثين الذين يقسمون الآحاد إلى مشهور وعزيز وغريب ويجعلون الشذوذ مخالفة الثقة لمن هو أوثق منه [٧١ ، ص٦٤].

ويرى بعض الباحثين أن القراءة الشاذة هي التي "صح سندها ووافقت اللغة العربية ولو بوجه وخالفت رسم المصحف" [٧٢ ، ص٨].

يقول ابن الجزري بعد أن ذكر شروط القراءة الصحيحة: "متى اختل ركن من الأركان الثلاثة أطلق عليها ضعيفة أو شاذة... هذا هو الصحيح عند أئمة التحقيق من السلف والخلف" [٤٣ ، جـ١ ، ص٩] ويلاحظ أن ابن الجزري يتحدث عن أركان القراءة

الصحيحة وليست المتواترة بمعنى أن القراءة التي توافرت فيها هذه الأركان خرجت عن الشذوذ ولكنها قد تكون متواترة وقد لا تكون.

وقد عرَّف أبو شامة القراءة الشاذة بقوله: "ما اختل فيها ركن من أركان القراءة الثلاثة" [٧٣، ص١٧١ - ١٧٢].

ومن الخطأ أن يُحكم بالضعف على إسناد كل قراءة شاذة؛ لأن مصدر شذوذها قد يكون مخالفتها رسم المصحف الذي أجمعت عليه الأمة وليس ضعف إسنادها.

قال ابن الجزري: "فهذه القراءة تسمى اليوم شاذة لكونها شذت عن رسم المصحف المجمع عليه وإن كان إسنادها صحيحًا" [٤٣، ص١٦].

وقد سبق ابن الجزري إلى اعتبار هذا الضابط مكي بن أبي طالب [٧٤، ص١٠] وأبو شامة المقدسي [٧٣، ص١٧٢] وابن تيمية [٥٤، جـ١٣، ص٣٩٣].

والقراءات المدرجة من أهم أنواع القراءات الشاذة ذلك أنها تتيح الفرصة للمفسر لفهم معنى الآية بشكل أدق وإيضاح ما قد يكون غامضًا عليه قبل معرفته لهذه القراءة مثل قراءة سعد بن أبي وقاص" وله أخ أو أخت: من أم" وقراءة ابن عباس: "ليس عليكم جناح أن تبتغوا فضلاً من ربكم في مواسم الحج" وقراءة ابن مسعود (فصيام ثلاثة أيام متتابعات) [١٨، جـ١، ص١٦٨؛ ٦٩، جـ١، ص٤٧؛ ٣٩، ص٧٤] فإنَّ ذلك من قبيل تفسير الصحابي وهو من أحسن طرق التفسير [٤١، ص٨٧]، وإذا صح النقل به فهو مقدم على تفسير التابعين واجتهاد المفسر برأيه ويلاحظ أنَّ " كتب التفسير تُعنى بالشواذ وتنقل الكثير منه وتوجهه، وتفيد في شرح المعاني وترجيح الآراء وكتب معاني القرآن وإعرابه تهتم كثيرًا بالشواذ" [٧٥، ص٤٦٨] كما أن كتب الفقهاء مليئة بها حيث إن وجودها أدى إلى اختلافهم في الاحتجاج بها وإن لم يقبلوها على أنها قرآن وإنما قبلوها على أنها أخبار أو تفسير للقراءة" [٧٦، ص٣] إن معارضة بعض المفسرين الكبار

كالرازي [٧٧، جـ٣، ص٨٥] وابن العربي المالكي [٦٩، جـ١، ص٤٧] للاحتجاج بالقراءات الشاذة أثرت على موقف من جاء بعدهم من المفسرين وقللت الإفادة من القراءات الشاذة في التفسير وقد كانت حجتهم "أن الراوي لم يرو في معرض الخبر بل في معرض القرآن ولم يثبت فلا يثبت" [٦٩، جـ١، ص٤٧].

وإذا "بطل كونه قرآنًا بطل من أصله فلا يحتج به على شيء" [٧٨، جـ١، ص٢٤٨] إلا أن هذه الحجة لا تستقيم أمام النظرة العلمية الفاحصة إذ لا يلزم من عدم كون القراءة الشاذة قرآنًا أن لا يحتج بها، شأنها في ذلك شأن أخبار الآحاد التي ليست بقرآن [٧٨، جـ٥، ص ٢٤٩] ولذا فإن جمهور المفسرين؛ كالطبري، والقرطبي، وأبي حيان، وابن كثير، وغيرهم استفادوا من القراءات الشاذة التي صح سندها وخالفت رسم المصحف في إيضاح معاني القرآن الكريم.

من المفيد في هذا السياق استعراض شيء من آثار القراءات الشاذة وفوائدها بالنسبة للمفسر على سبيل الإجمال فمن ذلك [٧٢، ص ٢٠ -٢١].

١ – بيان حكم مجمع عليه كما في قراءة سعد بن أبي وقاص: "وله أخ أو أخت من أم" التي دلت على أن المقصود بالأخوات هنا للأم فقط وعليه إجماع العلماء [٧٩، ص ٨٢].

٢ – بيان حكم اختلف فيه كما في قراءة ابن مسعود رضي الله عنه:

"أو تحرير رقبة مؤمنة" التي دلت على ترجيح اشتراط الإيمان في الرّقبة في كفارة اليمين أما القراءة المتواترة فليس فيها ما يرجح هذا الشرط قال تعالى: ﴿ فَكَفَّـٰرَتُهُۥٓ إِطۡعَامُ عَشَرَةِ مَسَـٰكِينَ مِنۡ أَوۡسَطِ مَا تُطۡعِمُونَ أَهۡلِيكُمۡ أَوۡ كِسۡوَتُهُمۡ أَوۡ تَحۡرِيرُ رَقَبَةٍۖ ﴾ [المائدة: ٨٩] [٤٣، جـ١، ص٢٩].

٣ – دفع توهم ما ليس مرادًا كقراءة عمر رضي الله عنه، وابن مسعود رضي الله عنه وغيرهم: فامضوا إلى ذكر الله [1] فقد يتوهم مفسر أن قوله تعالى: ﴿ فَٱسْعَوْاْ إِلَىٰ ذِكْرِ ٱللَّهِ ﴾ [الجمعة: ٩]. وهي القراءة المتواترة تعني المشي السريع والعجلة المنافية للسكينة وليس الأمر كذلك، فقد أوضحت القراءة الشاذة ذلك ودفعت الإشكال [٤٣، جـ١، ص٩، ٢١، جـ١، ص١٤١].

٤ – بيان معنى لفظ قد لا يُعرف كما في قراءة: كالصوف المنفوش [٤٣، جـ١، ص٢٩] فهي توضح معنى العهن المذكور في القراءة المتواترة ﴿ كَٱلْعِهْنِ ٱلْمَنفُوشِ ﴾ [القارعة: ٥].

٥ – إضافة معنى جديد ليس في القراءة المتواترة: كما في قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ ﴾ [التوبة: ١٢٨]. ففي القراءة المتواترة: (من أنفُسكم) بضم الفاء أي من جنسكم وفي القراءة الشاذة: (أَنْفَسِكم) [٧، جـ٥، ص١١٨، ٨١، ص١٠٠] بفتح الفاء أي: من أشرفكم نسبًا، وكلا المعنيين متحقق في النبي صلى الله عليه وسلم.

المطلب الثالث: معرفة نوع الاختلاف بين القراءات

إن الاختلاف بين القراءات المتواترة ليس اختلاف تضاد وتعارض إذ كلها كلام رب العالمين، ومحال أن يتناقض أو يتعارض.

أما الاختلاف بين القراءات الشاذة وبين القراءات المتواترة فأكثره من قبيل اختلاف التنوع والتفسير، ومنه ما يكون اختلاف تضاد إذ إن ما يقطع بكونه قرآنًا هو القراءة

---

(١) رواه الإمام مالك في الموطأ [٨٠، كتاب الجمعة، باب: ما جاء في السفر يوم الجمعة].

المتواترة، أما القراءة الشاذة فالراجح التوقف في شأنها وعدم الجزم بكونها ليست من الأحرف السبعة أو منها [٣٨، جـ١، ص١٤٤].

وأما القراءات المردودة فإنه لا يعتد بخلافها فإنها ليست صحيحة الإسناد وقد تُخالف رسم المصحف؛ فوجب تركها وعدم اعتبار موافقتها أو مخالفتها.

وقد فصل ابن تيمية [٥٤، جـ١٣، ص٣٩١ - ٣٩٢] في حالات اختلاف القراءات وقسمها إلى ثلاث حالات:

الأولى: اختلاف اللفظ والمعنى واحد. ومن أمثلة (عليهم، وإليهم) و(لديهم) بضم الهاء مع إسكان الميم، وبكسر الهاء مع ضم الميم وإسكانها [٤٢؛ ١٠٨؛ ٤٣، جـ١، ص٢٧٢].

الثانية: اختلاف اللفظ والمعنى جميعًا مع جواز اجتماع القراءتين في شيء واحد لعدم تضاد اجتماعهما فيه. ومن أمثلته:

قوله تعالى: ﴿ بِمَا كَانُواْ يَكْذِبُونَ ﴾ [البقرة: ١٠] فقد قرأها نافع، وابن كثير، وأبو عمرو، وابن عامر: (يُكذّبون) بتشديد الذال وضم الياء، وقرأها عاصم، وحمزة، والكسائي: (يَكْذِبون) بتخفيف الذال وفتح الياء [٤٢، ص١٤٣؛ ٤٨، ص١٤٤].

فالمراد بالقراءتين واحد وهم المنافقون منهم يكذبون في أخبارهم ويكذّبون النبي صلى الله عليه وسلم؛ فالاختلاف بين القراءتين اختلاف تنوع لا تضاد.

الثالثة: اختلاف اللفظ والمعنى جميعًا مع امتناع جواز اجتماعهما في شيء واحد بل يتفقان في وجه آخر لا يقتضي التضاد.

ومن أمثلته: قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ عَلِمْتَ مَآ أَنزَلَ هَٰٓؤُلَآءِ إِلَّا رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ بَصَآئِرَ ﴾ [الإسراء: ١٠٢].

فقد قرأها الكسائي وحده (علمتُ) بضم التاء، والباقون (علمت) [٤٢، ص٣٨٥؛ ٤٨، ص٤١١] بفتحها فعلى قراءة الكسائي فالعلم مسند إلى موسى - عليه السلام - جوابًا لفرعون حيث قال: ﴿إِنِّي لَأَظُنُّكَ يَٰمُوسَىٰ مَسْحُورًا﴾ [الإسراء: ١٠١] وعلى قراءة الباقين فالعلم مسند إلى فرعون مخاطبة من موسى له بذلك على وجه التقريع والتوبيخ [٣٨، جـ١، ص١٧٩].

ويلزم المفسِّر من خلال ما سبق: معرفة نوع الاختلاف بين القراءات والاستفادة من ذلك في تفسيره.

قال ابن الجزري: "حقيقة اختلاف هذه السبعة المنصوص عليها من النبي - صلى الله عليه وسلم - اختلاف تنوع وتغاير لا اختلاف تضاد وتناقض، فإن هذا محال أن يكون في كلام الله تعالى. قال الله - تبارك وتعالى -: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا﴾[٤٣، جـ١، ص٤٩][النساء: ٨٢].

"ووجه هذا الدليل: أنه ليس من متكلم كلامًا طويلاً إلا وُجِدَ في كلامه اختلاف كثير إما في الوصف واللفظ، وإما في المعنى بتناقض أخبار، أو الوقوع على خلاف المخبر به، أو اشتماله على ما لا يلتئم، أو كونه يمكن معارضته، والقرآن العظيم ليس فيه شيء من ذلك؛ لأنه كلام المحيط بكلّ مناسب بلاغة معجزة فائقة لقوى البلغاء" [٧، جـ٣، ص ٣٠٥؛ ٨٢، ص٥٤٢].

وقد حاول بعض المفسرين حصر أوجه الاختلاف بين القراءات في سبعة أوجه لاعتقادهم أن هذه الأوجه هي الأحرف السبعة المنصوص عليها في قوله صلى الله عليه وسلم: "إن هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف"(٢).

---

(٢) رواه البخاري [٨٣، كتاب فضائل القرآن، باب نزول القرآن على سبعة أحرف].

ومن هؤلاء أبو الفضل الرازي صاحب كتاب اللوامح الذي نص على الأوجه التالية:

١ - الاختلاف بين الأسماء في الإفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث كما في قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ هُمْ لِأَمَٰنَٰتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَٰعُونَ﴾ [المؤمنون: ٨].

قرئ لأماناتهم جمعًا (لأمانتهم) بالإفراد [٦٥، ص٢٥٥].

٢ - الاختلاف في تصريف الأفعال مثل (باعِد) على أنه فعل أمر و(باعَد) [٦٥، ص٢٩٤] على أنه فعل ماض في قوله تعالى: ﴿فَقَالُواْ رَبَّنَا بَٰعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا﴾ [سبأ: ١٩].

٣ - الاختلاف في وجوه الإعراب كما في قوله تعالى: ﴿فَتَلَقَّىٰٓ ءَادَمُ مِن رَّبِّهِۦ كَلِمَٰتٍ﴾ [البقرة: ٣٧] فقد قرئت بنصب آدم ورفع كلمات وقرأت بالعكس أيضًا [٨٤، ص٣٣١].

٤ - الاختلاف في الزيادة والنقص كما في قوله تعالى: ﴿فَإِنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلْغَنِيُّ ٱلْحَمِيدُ﴾ [الحديد: ٢٤] فقد قرئت فإن الله الغني الحميد دون لفظ: هو [٤٢، ص٦٢٧، ٦٠، ص٥٣].

٥ - الاختلاف في التقديم والتأخير ومثاله قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ ٱشْتَرَىٰ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ أَنفُسَهُمْ وَأَمْوَٰلَهُم بِأَنَّ لَهُمُ ٱلْجَنَّةَ ۚ يُقَٰتِلُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ﴾ [التوبة: ١١١].

فقد قُرِي الفعل الأول فيقتلون مبنيًّا للمعلوم والثاني يُقتلون مبنيًّا للمجهول وقرئ العكس [٤٨، ص٣٢٥].

٦ - الاختلاف في الإبدال مثل قوله تعالى: ﴿وَٱنظُرْ إِلَى ٱلْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا﴾ [البقرة: ٢٥٩] فقد قُرئ (ننشزها) و(ننشرها).

٧ – الاختلاف بين اللغات كالفتح والإمالة والإظهار والإدغام والترقيق والتفخيم مثل: ﴿ هَلۡ أَتَىٰكَ حَدِيثُ مُوسَىٰٓ ﴾ [النازعات: ١٥].

قرئ بالفتح وقرئ بالإمالة في "أتى" و"موسى" [٦٢، ص٤٣٢؛ ٦٠، ص٥٤] وعلى الرغم من عدم التسليم للرازي بكون هذه الأوجه هو المراد بالأحرف السبعة [٥٢، ص٥٨] إلا أن ما ذكره من أوجه الاختلاف بين القراءات مفيد للمفسر في معرفة اختصار هذا الاختلاف على التنوع دون التضاد.

المطلب الرابع: الوقوف عند ضوابط تعامل المفسر مع القراءات

هناك جملة من الضوابط التي ينبغي أن يقف المفسر عندها في تعامله مع القراءات القرآنية بما يحفظ لها منزلتها ومكانتها من حيث كونها قرآنًا مقطوعًا بصحته إذا كانت متواترة، ومن حيث كونها مصدرًا مهمًّا في التفسير إن قصرت عن درجة التواتر.

إن كثيرًا من التجاوز والخطأ الذي وقع فيه بعض من تصدوا للتفسير كان مرده تجاوز هذه الضوابط وعدم الاهتمام بها.

ونظرًا لأهمية هذه الضوابط وكثرتها فقد آثرت إفرادها بمبحث مستقل يجمع ما تفرق في بطون الكتب ويُعيد ترتيبه على نحو أرجو أن يكون معينًا للمفسر في عمله.

المبحث الرابع: ضوابط مهمة في تعامل المفسر مع القراءات

المطلب الأول: عدم رد القراءات المتواترة أو الترجيح بينها

وقع بعض المفسرين وأهل اللغة في رد بعض القراءات المتواترة أو ترجيح بعضها على بعض وهو مسلك أوصلهم إليه عدم التنبه إلى كون القراءة المتواترة كلام الله تعالى الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه فرده جرأة على الله والترجيح بين كلام الله

تعالى يعني أن المفسِّر نصب نفسه حكمًا على بعض كلام الله فجعله مرجوحًا وجعل البعض الآخر راجحًا.

وقد قرر هذا الضابط كثير من العلماء كأبي جعفر النحاس[٤٨ ، ص٣١٥] وأبي شامة [٣٥، ص٧٠ ؛ ٨، جـ١ ، ص٣٤٠]، وابن المنير[٨٦، جـ٢ ، ص٥٣] وابن تيمية [٥٤ ، جـ١٣ ، ص٣٩١] وأبي حيان [٧ ، جـ٤ ، ص٦٥٧] والسمين الحلبي [٨٧، جـ٥ ، ص ١٦٢] والزركشي [٨ ، جـ١ ، ص٣٤٠] وابن الجزري [٤٣ ، ص٢٤ ؛ ٤٣ ، جـ١ ، ص٩] والشنقيطي [٧٨، جـ٢ ، ص٨] وغيرهم .

ومن الأمثلة على مخالفة هذا الضابط رد أبي جعفر الطبري [٤ ، جـ٤ ، ص٢٢٦] قراءة متواترة لمخالفتها قاعدة أغلبيّة من قواعد اللغة العربية فقد قرأ حمزة الأرحام في قول الله تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَ ﴾ [النساء: ١]، بالجرّ، وقرأ باقي السبعة بالنصب [٥٧ ، جـ١٣ ، ص١٢١ ؛ ٤٣ ، جـ٢ ، ص٢٤٧] وقد فسر الحسن ومجاهد وغيرهما قراءة حمزة يقول الرجل: أسألك بالله وبالرحم [٨٨، جـ٤ ، ص٨] كما فسر ابن عباس، وقتادة، وعكرمة، وغيرهم قراءة البقية بالنصب بإضمار فعل تقديره أن تقطعوها [٤ ، جـ٤ ، ص٢٢٧ ، ٨٨، جـ٤ ، ص٨] وقد وصف الطبري الوجه المتواتر الذي قرأ به حمزة — وهو قراءة الجر ـ بأنه غير فصيح من الكلام عند العرب... [٤ ، جـ٤ ، ص٢٢٦]؛ بل إنه منع قراءة الجر ولم يجوزها للقارئ فقال: "والقراءة التي لا نستجيز للقارئ أن يقرأ غيرها في ذلك النصب (واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحامَ) بمعنى: واتقوا الأرحام أن تقطعوها [٤ ، جـ٤ ، ص٢٢٨].

وبغض النظر عن اعتذار بعض الباحثين للطبري بأن مصطلح التواتر لم تتحدد معالمه في ذلك العصر وأن التواتر قد يكون عند قوم دون قوم فيحتمل أنه لم يبلغه الأمر

على درجة التواتر ، فإن هذا الاعتذار مع وجاهته يفسِّر ولا يبرر المنع من القراءة الثابتة ووصفها بعدم الفصاحة.

وتبع الطبري على رد هذه القراءة ابن عطية حيث قال: "وهذه القراءة عند رؤساء نحويي البصرة لا تجوز... ويرد عندي هذه القراءة من المعنى وجهان" [٨٨، جـ٤ ، ص٨].

بل لقد صرح بعض النحويين البصريين بخطأ هذه القراءة لمخالفتها للقاعدة لديهم وهي: لا يجوز عطف الاسم الظاهر على الضمير المخفوض إلا بعد إعادة الخافض [٨٩، جـ٢ ، ص٤٦٢].

وتعقب الألوسي هذه القاعدة بقوله: ما ذكر من امتناع العطف على الضمير المجرور هو مذهب البصريين ولسنا متعبدين باتباعهم" [١٠ ، جـ٤ ، ص١٨٤].

أما أبو حيان فقد أطال الكلام في رد هذا المسلك وتوبيخ أهله وكان مما قاله: "وما ذهب إليه أهل البصرة وتبعهم فيه الزمخشري وابن عطية من امتناع العطف على الضمير المجرور إلا بإعادة الجار ومن اعتلالهم لذلك غير صحيح ؛ بل الصحيح مذهب الكوفيين في ذلك وأنه يجوز... وأما قول ابن عطية "ويرد عندي هذه القراءة من المعنى وجهان" فجسارة قبيحة منه لا تليق بحاله ولا بطهارة لسانه إذ عمد إلى قراءة متواترة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قرأ بها سلف الأمة واتصلت بأكابر قرَّاء الصحابة... عمدَ إلى ردها بشيء خطر له في ذهنه... ولم يقرأ حمزة حرفًا من كتاب الله إلا بأثر، وكان حمزة صالحًا ورعًا ثقة في الحديث" [٧، جـ٣، ص٤٩٩].

وعلى الرغم من كون تسبيع السبعة واجتماع الأمة عليها جاء بعد أبي جعفر الطبري إلا أن رده لقراءة متواترة وهو الإمام في القراءات زلة واضحة وهو منهج مضطرد في تفسيره يعترض أحيانًا على قراءة ثابتة ويرجح أحيانًا قراءة على قراءة حتى يكاد يسقطها بزعم أن غيرها أفصح أو أرجح لأجل مخالفة قاعدة نحوية أو قياس لغوي أو حتى

لطلب لطيفة من لطائف المعاني التي يستنبطها من قراءة دون أخرى" [٢٩ ، جـ١ ، ص ٩٨].

فقد صحح الطبري قراءة (ملك يوم الدين) على قراءة (مالك يوم الدين) وهما قراءتان متواترتان [٤٨ ، ص٧٧ ؛ ٤٣ ، جـ١ ، ٢٧١] فقال :

"وأولى التأويلين بالآية وأصح القراءتين في التلاوة عندي : التأويل الأول وهي قراءة من قرأ (مَلِك) بمعنى الملك ؛ لأن في الإقرار له بالانفراد بالملك إيجابًا لانفراده بالملك ، وفضيلة زياد الملك على المالك" [٤ ، جـ١ ، ص٦٥].

وتعقب أبو شامة هذا القول من الطبري ومن غيره فقال :

"قد أكثر المصنفون في القراءات والتفاسير من الكلام في الترجيح بين هاتين القراءتين حتى إن بعضهم يبالغ في ذلك إلى حد يكاد يسقط وجه القراءة الأخرى ، وليس هذا بمحمود بعد ثبوت القراءتين [٨٥ ، ص٧٠].

وقال النحاس : هذه القراءات إذا اختلفت معانيها ؛ لم يجز أن يُقال : إحداهما أجود من الأخرى ، كما لا يُقال ذلك في أخبار الآحاد إذا اختلفت معانيها" [٨٤ ، جـ٣ ، ص٢٤٣].

وليس المقصود هنا محاكمة الطبري إلى مصطلح جدّ بعده وهو مصطلح : القراءات السبعة ، أو ذمه لمخالفته من جاء بعده وعيبه لإنكاره ما لم يثبت عنده ، فقد كان الطبري إمامًا في القراءات ، وقد كان يبرر إسقاطه بعض القراءات وعدم تجويزه القراءة بها وليس مجرد الاختيار والترجيح بكونها غير فصيحة أو نحو ذلك دون إشارة إلى عدم ثبوتها متواترة عنده.

المطلب الثاني: اعتبار القراءتين المتواترتين بمثابة الآيتين إذا ظهر اختلافها

قال شيخ الإسلام ابن تيمية : "إن القراءتين كالآيتين فزيادة القراءات كزيادة الآيات لكن إذا كان الخط واحدًا واللفظ محتملاً كان ذلك أخصر في الرسم" [٥٤ ، جـ٣ ، ص٤٠٠].

وتبعه الشنقيطي وإن كان تحريره للعبارة أدق فقال: "اعلم أولاً أن القراءتين إذا ظهر تعارضهما في آية واحدة لهما حكم الآيتين كما هو معروف عند العلماء" [٧٨، جـ٢، ص٨٨].

إن المفسر حين يُعمل هذا الضابط يُفسر كل قراءة على وجه مختلف عن القراءة الأخرى ولذلك قال القسطلاني: "لم تزل العلماء تستنبط من كل حرف يقرأ به قارئ معنى لا يوجد في قراءة الآخر ذلك المعنى. فالقراءات حجة الفقهاء في الاستنباط ومحجتهم في الاهتداء إلى سواء الصراط" [٣٥، جـ١، ص١٧١].

وهذا المسلك يوفر المعاني بين يدي المفسر ويعينه على إيضاح معاني القرآن الكريم، ومن هنا فإن الطاهر بن عاشور يؤكد أن على المفسر بيان اختلاف القرآن المتواترة: "لأن في اختلافها توفيرًا لمعاني الآية غالبًا فيقوم تعدد القراءات مقام تعدد كلمات القرآن" [٢٠، جـ١، ص٥٦].

ومن الأمثلة على أن القراءتين المتواترتين بمثابة الآيتين إذا ظهر اختلافهما.

١ – قوله تعالى: ﴿ فَٱغْسِلُواْ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى ٱلْمَرَافِقِ وَٱمْسَحُواْ بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى ٱلْكَعْبَيْنِ ﴾ [المائدة: ٦].

فقد قرأ ابن كثير وحمزة وأبو عمرو وعاصم في رواية عنه (وأرجلِكم) بالجرِّ فهو يفيد مسح الرجلين للابس الخف كما بينته السنة [٤٣، جـ١، ص٢٩؛ ٢١، جـ١، ص ١٤١] وقرأ نافع وابن عامر والكسائي وعاصم في رواية عنه (وأرجلكم)، بالنصب [٤٢، ص٢٤٢؛ ١٧، ص٩٨] وهو يفيد طلب الغسل للرجلين وهذا هو الحكم الواجب لمن لم يكن لابسًا الخفّ.

٢ – قوله تعالى: ﴿ فَنَادَىٰهَا مِن تَحْتِهَآ أَلَّا تَحْزَنِى ﴾ [مريم: ٢٤]، فقد قرأ أبو عمرو وابن كثير وابن عامر وأبو بكر (فناداها مَنْ تَحتَها) بفتح الميم والتاء والمعنى فناداها الذي

تحتها هو عيسى عليه السلام. فهذه القراءة بمثابة آية أخرى لإفادتها عند بعض المفسرين معنى آخر غير المعنى الوارد في قراءة الباقين: (فناداها مِنْ تحتِها) بكسر الميم والتاء أي فناداها جبريل من بين يديها وإن كان بعض المفسرين يرى أن المنادي (مِن تحتها) هو عيسى عليه السلام وهو قول الحسن، وقال بن زنجلة "وهو أجود الوجهين" [٤٨، ص٤٤١].

٣ - ومن هذا الباب أيضًا قوله تعالى: ﴿وَمَا هُوَ عَلَى ٱلْغَيْبِ بِضَنِينٍ﴾ [التكوير: ٢٤].

فقد قرأ ابن كثير وأبو عمرو والكسائي (وما هو على الغيب بظنين) بالظاء والمعنى وما هو بمتهم على الوحي أنه من الله، وقرأ الباقون: (بضنين) بالضاد أي ببخيل والمعنى وما محمد ببخيل بما آتاه الله من العلم والقرآن ولكن يرشد ويعلم ويؤدي عن الله عزَّ وجلَّ [٤٨، ص٧٥٢، ٥٦، جـ٢، ص٤٠٩].

فمن اقتصر على قراءة فقد فاته حظ من بيان المعنى لم يتعرض له؛ لأنه إنما جاء في القراءة الثانية والنبي صلى الله عليه وسلم ليس بمتهم ولا بخيل.

٤ - ومن هذا الباب كذلك قوله تعالى: ﴿ذُو ٱلْعَرْشِ ٱلْمَجِيدُ﴾ [البروج: ١٥] فمن فسرها بناءً على قراءة حمزة والكسائي فقد جعل المجيد صفة للعرش لأنهما قرأ (ذو العرش المجيد) بالخفض ومن فسرها على قراءة بقية السبعة فقد جعل (المجيد) صفة لله تعالى لأنهم قرءوا (ذو العرش المجيد) بالرفع وجعلوه صفة لذو [٤٨، ص٧٥٧؛ ٥٦، جـ٢، ص٤١٤].

المطلب الثالث: تفسير الآية بالقراءة المتواترة دون الشاذة إذا تعارض معناهما

يختلف المفسرون أحيانًا في معنى آية من الآيات بناءً على اختلاف معنى قراءتين لها: إحداهما شاذة، والأخرى متواترة، فإذا لم يمكن الجمع بينهما بحمل معنى القراءة الشاذة على معنى القراءة المتواترة فلابد من قيام المفسر بحمل مدلول الآية على القراءة

المتواترة دون الشاذة فالثابت المجمع عليه لا يقوى على منازعته الشاذ من القراءات [٢٩، جـ١، ص١٠٦].

ومن هذا الباب اختلاف المعنى بين القراءة المتواترة في قوله تعالى: ﴿ فَكَفَّـٰرَتُهُۥٓ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَـٰكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ ﴾ [المائدة: ٨٩] والمعنى المراد بالكسوة هنا: الثياب واللباس، أما قراءة سعيد بن جبير وابن السميفع فقد اختلف المعنى فيها بإضافة كاف الجر الداخلة على كلمة: أسـوة لتصبح القراءة (أو كإسوتهم) [٩٠، جـ١، ص٢١٨] ووجه ابن جني هذه القراءة بما يشعر بموافقته على معناها وهو: إطعام عشرة مساكين من أوسط ما تطعمون أهليكم" أو بما يكفي مثلهم فهو على حذف المضاف بتقدير: أو ككفاية إسوتهم" قال: "وإن شئت جعلت الإسوة هي الكفاية فلم تحتج إلى حذف مضاف" [٩٠، جـ١، ص٢١٨، ٨٨، جـ٥، ص١٧٨].

ومن الواضح أن المعنى الذي حملته هذه القراءة الشاذة يخالف معنى القراءة المتواترة التي تأول عليها أهل التفسير هذه الآية وهو أن من حنث في يمينه مخير بين ثلاثة أمور: الإطعام أو الكسوة لعشرة مساكين أو عتق رقبة [٩١، ص٣٨].

ولهذا فقد رد صاحب المحرر الوجيز معنى هذه القراءة الشاذة من وجهين:

أحدهما: ما سبق ذكره والآخر: مخالفتها لخط المصحف وهو ما يدل على شذوذها فقال: "القراءة مخالفة لخط المصحف ومعناها على خلاف ما تأول أهل العلم من أن الحانث في اليمين بالله مخير في الإطعام أو الكسوة أو العتق [٨٨، ص١٧٨]

وقد أكد الحافظ ابن حجر على هذا الضابط حيث قال: "لا حجة في الشواذ إذا خالفت المشهور" [٩٢، جـ٣، ص٥٨٣] وذلك في معرض رده لمعنى القراءة الشاذة عن علي وابن عباس وابن مسعود وأبيّ بن كعب – رضي الله عنهم – (فلا جناح عليه أن لا

يطوف بهما) [٩٠، جـ١، ص١١٥] والمعنى على هذه القراءة: أن الطواف بين الصفا والمروة ليس بواجب بل سنة ولا يجب على المسلم بتركه شيء [٢٩، جـ١، ص١٠٧].

لكن القراءة المتواترة: ﴿ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَن يَطَّوَّفَ بِهِمَا ﴾ [البقرة: ١٥٨] ومعناها مخالف لمعنى القراءة الشاذة كما بينته أم المؤمنين عائشة - رضي الله عنها - وما ورد من سبب نزولها من أن الأنصار قالوا: يا رسول الله إنَّا كنا نتحرج أن نطوف بين الصفا والمروة فأنزل الله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلصَّفَا وَٱلْمَرْوَةَ مِن شَعَآئِرِ ٱللَّهِ ﴾ [٣] [البقرة: ١٥٨].

استحضر الشنقيطي هذا الضابط فرد هذه القراءة الشاذة بقوله: "القراءة المذكورة تخالف القراءة المجمع عليها المتواترة، وما خالف المتواتر المجمع عليه إن لم يمكن الجمع بينهما فهو باطل والنفي والإثبات لا يمكن الجمع بينهما لأنهما نقيضان" [٧٨، جـ٥، ص٢٤٩].

وحين يقف المفسر أمام معنيين مختلفين لا يمكن الجمع بينهما في قوله تعالى: ﴿ قُلْ كَفَىٰ بِٱللَّهِ شَهِيدًۢا بَيْنِى وَبَيْنَكُمْ وَمَنْ عِندَهُۥ عِلْمُ ٱلْكِتَٰبِ ﴾ [الرعد: ٤٣].

أولهما: ما جاء في القراءة المتواترة (ومَنْ عنده عِلْمُ الكتاب) بمعنى الذي عنده علم الكتب التي نزلت قبل القرآن من علماء أهل الكتاب فإنه شهيد بيني وبينكم.

والثاني: ما جاء في القراءة الشاذة: "ومِن عنده عُلِمَ الكتاب" والمعنى أن الكتاب إنما عُلِمَ من عند الله تعالى.

فإنه بإعمال هذا الضابط سوف يفسِّر الآية بناءً على معنى القراءة المتواترة فقط دون معنى القراءة الشاذة وهذا ما فعله الطبري حيث قال: وكانت قراء الأمصار من أهل الحجاز والشام والعراق على القراءة الأخرى وهي: (ومن عنده علم الكتاب) كان

---

(٣) متفق عليه. رواه البخاري [٨٣، كتاب الحج باب: ما جاء في السعي بين الصفا والمروة]، ومسلم [٩٢، جـ٣، ص٥٨١، ٩٣، كتاب الحج، حديث رقم: ١٢٧٨].

التأويل الذي على المعنى الذي عليه قراء الأمصار أولى بالصـــواب ممن خالفه" [١٤، جـ ١٣، ص١٧٨].

المطلب الرابع: مراعاة رسم المصحف عند التفسير

أسلفنا بأن موافقة رسم المصحف في القراءة شرط قياسي لقبولها وقد أجمع الصحابة على هذا الرسم وهم أعلم الناس بلغة القرآن، ولأن المعنى قد يختلف باختلاف رسم الكلمة فإن عدول المفسر عن المعنى الموافق لرسم المصحف العثماني دون دليل خطأ منهجي يستدعي توجيه النقد له.

من الأمثلة على هذا الضابط ما يلي:

قوله تعالى: ﴿سَنُقْرِئُكَ فَلَا تَنسَىٰٓ ۝ إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُ﴾ [الأعلى: ٦].

فحين يختار المفسر أن "لا" في قوله: (فلا تنسى) للنهي بمعنى نهى الله لنبيه أن ينسى ما أقرأه إياه من القرآن [٩٤، جـ٦، ص٢٥٣؛ ٨٨، جـ١٦، ص٢٨٢] فإنه بذلك يكون قد عدل عن التفسير الموافق لرسم المصحف وهو أن (لا) في قوله: (فلا تنسى) للنفي بمعنى سنقرئك ولن تنسى [٦٩، جـ٢٠، ص١٩؛ ١٠، جـ٣٠، ص١٠٥، إذ لو كانت للنهي "لصار الفعل بعدها مجزومًا بحذف الحرف المعتل في آخره ويكتب (فلا تنسَ) فدل بقاء الألف في الرسم على أن لا للنفي وليست للنهي [٧، جـ١٠، ص٤٥٧].

قال أبو حيان: والقول بأن "لا" في "فلا تنسى" للنهي والألف ثابتة لأجل الفاصلة قول ضعيف ومفهوم الآية غاية في الظهور وقد تعسفوا في فهمها" [٧، جـ١٠، ص٤٥٧]

ولو لم يُسعف الرسم العثماني القائلين بأن المعنى هو النفي لا النهي لما كان لقولهم ظهور وحجة زائدة على حجة القائلين بأن المعنى هو النهي لا النفي.

٢ – قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا كَالُوهُمْ أَو وَّزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ ﴾ [المطففين: ٣] للمفسرين قولان في هذه الآية:

أحدهما: أن الضمير في قوله: (كالوهم) وقوله: (وزنوهم) في موضع رفع مؤكد لواو الجماعة والمعنى: إذا كال المطففون أنفسهم أو وزنوا أنفسهم فيجوز الوقف على (كالو) و(وزنو).

والثاني: أن الضمير في قوله (كالوهم) وقوله (وزنوهم) في موضع نصب والمعنى إذا كالوا لهم أو وزنوا لهم فحذف حرف الجر ووصل الفعل بنفسه والمفعول محذوف وهو المكيل والموزون [٩٦، جـ٨، ص٣٦٢؛ ٩٧، جـ٥، ص٣٩٨].

فأي المعنيين أولى بالصواب من الآخر؟

إن رسم المصحف يرجح المعنى الثاني دون الأول ولذا رجح الطبري هذا المعنى قائلاً:

"الصواب في ذلك عندي الوقف على هم" لأن (كالو) و(وزنو) لو كانا مكتفيين وكانت "هم" كلامًا مستأنفًا كانت كتابة "كالوا" و"وزنوا" بألف فاصلة بينها وبين هم مع كل واحدٍ منهما إذ كان بذلك جرى الكتاب في نظائر ذلك... فكتابهم ذلك في هذا الموضع بغير ألف أوضح الدليل على أن قوله "هم" إنما هو كناية أسماء المفعول بهم" [٤، جـ٣٠، ص٩١].

٣ – قوله تعالى: ﴿ إِنْ هَٰذَانِ لَسَٰحِرَٰنِ ﴾ [طه: ٦٣].

فقد قرأ أبو عمرو: (إنَّ هذين) بالياء وقرأ الباقون (إن هذان لساحران) بالألف [٤٨، ص٤٥٤؛ ٥٦، جـ٢، ص ٩٥؛ ٤٢، ص٤١٩] وقرأ ابن كثير (إنْ هذانّ) وقرأ عاصم في رواية حفص (إنْ هذانِ) بالتخفيف [٤٢، ص٤١٩؛ ٥٨، جـ٢، ص٩٩؛ ٤٨، ص٤٥٦].

قال أبو زرعة في الاحتجاج لمن قرأ (إن هذان) بالألف "وحجتهم أنها مكتوبة هكذا في الإمام مصحف عثمان" [٤٨ ، ص٤٥٤].

والمعنى في قراءة حفص عن عاصم (ما هذان إلا ساحران) وفي قراءة أبي عمرو: هو الإخبار بأن هذين ساحران [٧ ، جـ٧ ، ص٣٤٩ ؛ ١٨ ، جـ٢ ، ص٢٦٧].

قال الأخفش: قوله تعالى: (إن هذان لساحران) خفيفة في معنى الثقيلة وهي لغة قوم يرفعون ويدخلون اللام ليفرقوا بينها وبين التي تكون في معنى "ما" ونقرؤها ثقيلة وهي لغة لبني الحارث" [٦٣ ، جـ٢ ، ص٦٩٢].

وقد نص السيوطي في تنبيهاته على إعراب القرآن على أن يراعى الرسم وضرب له أمثلة دل رسم القرآن فيها على خطأ بعض المفسرين في أقوالهم وكان مما قال: "ومن ثمَّ خطأ من قال في (سلسبيلا) إنها جملة أمرية أي سل طريقًا موصله إليها لأنها لو كانت كذلك لكتبت مفصولة...

ومن قال في قوله: (أيهم أشد) إن: هم أشد مبتدأ أو خبر وأي مقطوعة عن الإضافة وهو باطل برسم "أيهم" متصلة [١٨ ، جـ٢ ، ص٢٦٦].

المطلب الخامس: التنبه لما اصطلح على تسميته قراءة النبي صلى الله عليه وسلم

من الأخطاء في بعض كتب التفسير والسنة الاصطلاح على تسمية: القراءات المسندة في كتب السنة إلى النبي صلى الله عليه وسلم ولم تُنسب إلى أحد من أئمة الرواية والقراء المشهورين بقراءة النبي صلى الله عليه وسلم.

ومصدر خطأ هذه التسمية أمور:

أولها: كيف تنسب قراءة إلى النبي صلى الله عليه وسلم ثم تُرد ولا تقبل عند المسلمين لأجل عدم ورودها من طريق أحد أئمة الرواية؟

والثاني: قد يتبادر إلى بعض الإفهام ولا سيما مع بعد أكثر الناس في عصرنا الراهن عن علم القراءات أن غير ما سمَّى قراءة النبي صلى الله عليه وسلم لم يقرأ به النبي صلى الله عليه وسلم، وإنما هو اجتهاد الإمام الذي روى هذه القراءة وأقرأ الناس بها.

والثالث: نسبة القراءات إلى القراء: كنافع والكسائي وعاصم وغيرهم ونسبة بعض القراءات إلى النبي صلى الله عليه وسلم يوهم من ليس من أهل هذا الفن أن إضافة القراءة إلى قارئ ما فيها نوع اجتهاد ورأي منه وهو ما يؤدي إلى الابتداع وليست إضافة اتباع وتلق بالسند المتصل إلى النبي صلى الله عليه وسلم [٢٨، جـ١، ص٣٩٣].

وحجة البعض ممن يضمن مصطلح: قراءة النبي صلى الله عليه وسلم في كتب القراءات أنه لا مشاحة في الاصطلاح، وأن الخطأ الشائع خير من الصواب المهجور كما يُقال، وإن كتب القراءات إنما يقرأها المتخصصون الذين يعرفون المقصود من هذا المصطلح.

لكن هذه الحجة لا تصمد أمام النقد العلمي فالاصطلاح لا مشاحة فيه إذا لم يتضمن خطأً فكيف إذا كان الخطأ علميًا وفي حق النبي صلى الله عليه وسلم؟ والصواب المهجور خير من الخطأ الشائع وواجب المفسر أن يسعى إلى نشر هذا الصواب والتنبيه إليه، وليس صحيحًا أن كتابات المفسر وعالم القراءات لا يطلع عليها إلا المتخصصون ولا سيما مع تيسر وسائل النشر بوسائط متعددة في العصر الحديث؛ بل إن مثل هذه الأخطاء كانت متكئًا لطعن المستشرقين ومن وافقهم من خلال التعويل على كلام بعض المفسرين في كتبهم وجعله أساسًا للطعن في ثبوت بعض آيات القرآن.

وعجيب قول الطاهر بن عاشور: وقد اصطلح المفسرون على أن يطلقوا عليها قراءة النبي صلى الله عليه وسلم؛ لأنها غير منتسبة إلى أحد من أئمة الرواية" [٢٠، جـ١،

ص٥٤]، فليس انتساب القراءة لأحد من أئمة الرواية إلا على سبيل الرواية عن النبي صلى الله عليه وسلم فهو مصدرهم جميعًا فيما يقرؤون به، على أن الطاهر بن عاشور نبه بعد ذلك بعبارة لينة على غير عادته إلى أن الأولى عدم إطلاق هذه العبارة فقال بعد ذلك: "فلا تحسبوا أنهم أرادوا بنسبتها إلى النبي صلى الله عليه وسلم أنها وحدها المأثورة عنه ولا ترجيحها على القراءات المشهورة؛ لأن القراءات المشهورة قد رويت عن النبي صلى الله عليه وسلم بأسانيد أقوى وهي متواترة على الجملة... وما كان ينبغي إطلاق وصف قراءة النبي عليها؛ لأنه يوهم من ليسوا من أهل الفهم الصحيح أن غيرها لم يقرأ به النبي صلى الله عليه وسلم [٢٠، جـ١، ص٥٤].

إن مفسرين ومحدثين من أمثال محمد بن جرير الطبري، وأبي عمر الدوري، وأبي عبد الله الحاكم، وأبي الفتح بن جني، وابن عطية الأندلسي، والزمخشري قد أكثروا من ذكر هذا المصطلح دون تنبيه على اللبس المتوقع في معناه أو تنبه إلى الخطأ المنهجي فيه وأثر هذا على مفسرين كُثر جاءوا بعدهم فتلقوا هذا المصطلح بالقبول دون مناقشه أو تمحيص ولئن كان لهؤلاء الإعلام السابقين ما يبرر صنيعهم لانتشار العلم والأمن النسبي من اللبس في معناه وعدم ظهور شبهات متعلقة بهذا الأمر فإن على المفسر في العصر الحديث التنبه لهذا الخطأ والتنبيه عليه ومحاولة استبدال هذا المصطلح بمصطلح آخر يمكن أن يكون: القراءات غير المنسوبة لأحد من أئمة القراءة، أو غيره من المصطلحات المؤدية للمقصود.

المطلب السادس: القراءات المتواترة يبين بعضها بعضًا

وظيفة المفسر هي البيان لمعاني القرآن، والقراءات المختلفة تساعده على القيام بوظيفته؛ لأن بعضها يبين بعضًا وحين يتنبه المفسر لهذا الضابط فإنه سيسعى إلى تفسير الآية على قراءة ما بقراءة أخرى متواترة فيكون ذلك من قبيل تفسير القرآن بالقرآن.

ومن هذا الباب تفسير قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُواْ فِى ٱلْمَجَـٰلِسِ فَٱفْسَحُواْ ﴾ [المجادلة: ١١] على قراءة السبعة إلا عاصمًا فإنه وحده قرأها بالجمع (المجالس) [٤٨، ص٧٠٤] أما الباقون فقد قرأوها بالإفراد (في المجلس) فمن فسرها على قراءة الإفراد دون نظر إلى قراءة الجمع فقد يقصرها على مجلس رسول الله صلى الله عليه وسلم كما فهم بعض المفسرين [٤، جـ٢٨، ص١٧ – ١٨؛ ٤٨، ص٧٠٤] ومن استفاد من قراءة الجمع فسوف يظهر له أن المقصود بالإفراد جنس المجلس لا حصره في مجلس رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ لأن القراءة المتواترة الأخرى جاءت بالجمع للمجالس فدلَّ ذلك على انتفاء حصر المعنى في مجلس واحد هو مجلس رسول الله صلى الله عليه وسلم.

ومن هذا الباب أيضًا قوله تعالى: ﴿ مَا كَانَ لِلْمُشْرِكِينَ أَن يَعْمُرُواْ مَسَـٰجِدَ ٱللَّهِ ﴾ [التوبة: ١٧].

فقد قرأ أبو عمرو ويعقوب وابن كثير (مسجد الله) على الإفراد، وقرأ باقي العشرة (مساجد الله) على الجمع [٩٨، ص١٩٣، ٤٣، جـ٢، ص٢٧٨]. فمن فسرها على قراءة الإفراد فقط دون نظر إلى الجمع فقد قصر معناها على المسجد الحرام دون غيره من المساجد، ومن استعان بقراءة الجمع فسوف يظهر له احتمال دخول جميع المساجد فليس للمشركين أن يعمروها شاهدين على أنفسهم بالكفر [٧، جـ٥، ص١٩].

ومن بيان بعض القراءات المتواترة للبعض الآخر قوله تعالى: ﴿ تَبَارَكَ ٱلَّذِى جَعَلَ فِى ٱلسَّمَآءِ بُرُوجًا وَجَعَلَ فِيهَا سِرَٰجًا وَقَمَرًا مُّنِيرًا ﴾ [الفرقان: ٦١].

فمن فسرها بناءً على قراءة حمزة والكسائي فقد أدخل الكواكب العظام مع الشمس في معنى الآية؛ لأن القراءة جاءت بالجمع: سُرُجًا.

ومن فسرها على قراءة باقي العشرة ؛ فقد قصر المعنى على الشمس دون سائر الكواكب ؛ لأن القراءة جاءت بالإفراد : سِراجًا [٩٨ ، ص٢٧٢ ؛ ٤٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤].

المطلب السابع: عدم الحكم باختلاف مفسرين في معنى آية إذا فسر كل منهما على قراءة مختلفة

قد يجد المفسر قولين مختلفين في آية واحدة وهنا لابد من التأكد من كون صاحبي هذين القولين إنما فسّرا الآية على ذات القراءة إذ يحتمل الأمر كون أحدهما فسر الآية على قراءة مختلفة فهي بمثابة آية أخرى فسرها غير الآية التي فسَّرها صاحبه وقد تنبه السيوطي إلى ذلك فقال : "من المهم معرفة التفاسير الواردة عن الصحابة بحسب قراءة مخصوصة وذلك أنه قد يرد عنهم تفسيران في الآية الواحدة مختلفان فيظن اختلافًا وليس باختلاف وإنما كل تفسير على قراءة ، وقد تعرض السلف لذلك" [١٨ ، جـ٤ ، ص١٩٣] "وهذا الموضوع يحتاج بحثًا استقرائيًا يُظهر ما وقع من التفسير عنهم على هذه الشاكلة" [٩٩ ، ص١٨٣].

ومن ذلك تفسير مجاهد قوله تعالى : ﴿وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِۦ﴾[الكهف : ٤٢]، أنه الذهب والفضة وتفسير غيره أن الثمر هو النبات [٤ ، جـ١٥ ، ص٢٤٥].

ظن بعض الباحثين أن مجاهدًا فسر اللفظ بما يخالف المعنى القريب وخالف غيره من السلف [٩٩ ، ص١٨٥] لكن الصحيح أن مجاهدًا فسر الآية بناءً على قراءة أخرى غير قراءة الفتح في :(ثَمَرَ) فإن أهل مكة كانوا يقرأونها (ثُمرُ) بضم الثاء والميم وهي قراءة السبعة إلا عاصمًا وأبا عمرو [٢٨ ، ص٤١٦].

وموضع آخر كان لمجاهد قول في تفسيره بناءً على قراءة أخرى غير القراءة التي فسر الآية بناء عليها غيره من السلف فظن بعض المتأخرين أن مجاهدًا خالف غيره في معنى الآية

وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَجَآءَ ٱلْمُعَذِّرُونَ مِنَ ٱلْأَعْرَابِ لِيُؤْذَنَ لَهُمْ وَقَعَدَ ٱلَّذِينَ كَذَبُوا۟ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ ﴾ [التوبة: ٩٠].

فهل هؤلاء الذين جاءوا من المؤمنين بدليل المغايرة بينهم وبين من كذب الله ورسوله أم هم من المنافقين؟

اختار مجاهد القول الأول وبين أن المعذرين هم بنو مقرن كما في سبب نزول الآية بعدها ١٠٠، ص٢٥٨] ونسب ابن الجوزي إلى ابن عباس: أنه اختار القول الثاني وقال "لعن الله المعذرين" يريد لعن الله المقصرين من المنافقين [٦٧، جـ٣، ص٤٨٤].

فمن لم يتنبه إلى اختلاف القراءات سيحكم بالاختلاف بين قول مجاهد وقول شيخه ابن عباس لكن مجاهد إنما فسَّر الآية بناء على قراءة التخفيف في (المعْذِرُون) وهي قراءة الكسائي في رواية قتيبة بن مهران وقراءة يعقوب الحضرمي والمعنى الذين أُعذروا وجاءوا بعذر، والمعذر الذي بلغ أقصى العذر، أما بقية السبعة فقد قرأوا بالتشديد (وجاء المعذِّرون) أي المعتذرون [٤٨، ص٣٢١].

قال أبوعبيدة: المعذِّرون من يعذّر ليس بجاد، إنما يُعرِّض بما لا يفعله أو يُظهر غير ما في نفسه [٦٧، جـ٤، ص٤٨٣].

وقد فطن السدّي إلى أثر اختلاف القراءات في هذا الموضع فقال: "من قرأها (وجاء المُعْذرون من الأعراب) خفيفة قال: بنو مقرن ومن قرأها (وجاء المعذِّرون) قال: اعتذروا بشيء ليس لهم عذر بحق" [١٠١، جـ٤، ص٢٦١].

المبحث الخامس: استعانة المفسر بالقراءات في إيضاح معاني الآيات

المطلب الأول: استعانة المفسر بالقراءات التي تبيّن معاني الآيات

سبقت الإشارة إلى أن القراءات يبيّن بعضها بعضًا وأن استعانة المفسر بها من تفسير القرآن بالقرآن كما سبق التمثيل على بعض هذه القراءات وأزيد هنا بذكر خمسة أمثلة بيّنت القراءة الأخرى فيها معنى القراءة الأولى.

فمن ذلك:

المثال الأول: قول تعالى: ﴿يُخَٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَمَا يَخۡدَعُونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمۡ وَمَا يَشۡعُرُونَ﴾ [البقرة: ٩].

قرأ نافع وابن كثير وأبو عمرو بضم الياء وألف بعد الخاء، وقرأ باقي السبعة (يخدعون) بفتح الياء وسكون الخاء من غير ألف [٤٨، ص٨٧؛ ٩٨، ص١١٥] ويظهر أن بين القراءتين نوع اشتراك في المعنى فهم في الحالتين لا يخدعون إلا أنفسهم؛ لأن عاقبة عملهم عائدة إليهم.

والمفاعلة زيادة في المعنى إذ تقتضي حصول الفعل من أكثر من واحد فإذا لم يقتض الواقع المشاركة فهي للمبالغة [٥٨، جـ١، ص٣٢٤].

وزعم الراغب الأصفهاني أن المعنى: يخادعون رسول الله وأولياء الله ونسب ذلك إلى الله تعالى من حيث أن معاملة الرسول كمعاملته كما قال: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَ ٱللَّهَ﴾ [الفتح: ١٠].

وجعل ذلك خداعًا تفظيعًا لفعلهم وتنبيهًا على عظم رسول الله وعظم أوليائه [١٣، ص١٤٣] وهكذا فإن قراءة (يُخادعون الله) أعانت المفسر على بيان معنى القراءة الثانية وهي: "يخدعون الله" فهم يبالغون في محاولة ذلك لكنهم لا يخدعون إلا أنفسهم

ولـذا قـال الراغب الأصفهاني: الخداع إنزال الغير مما هو بصدده بأمر يبديه على خلاف ما يخفيه" [١٣، ص١٤٣].

المثال الثاني: قـوله تعـالى: ﴿وَإِن يَأۡتُوكُمۡ أُسَٰرَىٰ تُفَٰدُوهُمۡ﴾ [البقرة: ٨٥] قرأ نافع وعاصـم والكسـائي "تفـادوهم" وقـرأ باقـي السبعة: "تفدوهم" والمعنى على القراءة الثانية منحصر في دفـع المال للفـداء، وعلـى القـراءة الأولى استبان للمفسر وجه آخر من المعنى فمعنى (تفادوهم) يجيز فداء الأسير بالمال تارة وبإطلاق أسير للعدو تارة أخرى لأن فعل: "تفادوهم" يقتضي حصول الفداء من الطرفين [٣٨، جـ١، ص٤٠٨].

المثال الثالث: قوله تعالى: ﴿إِنَّهُۥ عَمَلٌ غَيۡرُ صَٰلِحٖ﴾ [هود: ٤٦].

فهـل المقصـود: إن مسألة نوح ربه في شأن ابنه الكافر وإشارته إلى ما سبق من وعد الله لـه بـنجاة أهلـه عمـل غـير صـالح، أم المقصـود: إن ابـنك ذاتـه عمـل غـير صـالح، أم المقصود: إن ابن نوح عمل عملاً غير صالح وهو الشرك بالله وعصيان أمر والده بالركوب مع المؤمنين [٤، جـ١٢، ص٥٢؛ ٦٧، جـ٤، ص١١٤؛ ٧، جـ٥، ص٢٢٩].

جاءت قـراءة يعقوب والكسـائي بكســر الميم وفتح اللام ونصـب الرَّاء في (غيرَ) [٩٨، ص٢٠٤] لتبين ترجيح وجه من المعنى فأعانت المفسر في كشف المراد بالآية.

وردت ما فهمه بعض المفسرين من أن الضمير لنداء نوح أي: نداءك هذا عمل غير صالح" [١٠٢، جـ٢، ص٢١٩] وهـو مـا دفع أبا حيان إلى القول: "وكون الضمير في "إنه" عائدًا على غير ابن نوح عليه الســلام تكلف وتعسف لا يليق بالقرآن" [٧، جـ٥، ص ٢٢٩].

المثال الرابع: قوله تعالى: ﴿لَا جَرَمَ أَنَّ لَهُمُ ٱلنَّارَ وَأَنَّهُم مُّفۡرَطُونَ﴾ [النحل: ٦٢].

فهل المقصود أن الكافرين لهم النار وسيتركون فيها كما قال سعيد بن جبير ومجاهد وغيرهمـا أن المعنـى في قـوله: مفـرطون: متروكـون منسـيون؟ [٦٧، جـ٤، ص٤٦٠] أم

المقصود أنهم: معجلون وأن: (مفرطون) من الفرط أي التقدم. وهو قول ينسب إلى ابن عباس والحسن؟ [٦٧، جـ٤، ص٤٦٠] أم أن المقصود أن هؤلاء الكفار لهم النار، وأنهم أفرطوا وبالغوا في معصية الله [١٠٣، جـ٣، ص٢٠٨].

جاءت القراءات المختلفة لهذه الآية لتبيِّن المعاني وتضيف إليها ما يزيدها وضوحًا بين يدي المفسر فقد قرأ نافع بكسر الراء مخففة (مُفْرِطون) [٤٨، ص٣٩١؛ ٩٨، ص ٢٢٥] فأسندت الفعل لهم والمعنى حينئذٍ: أنهم أفرطوا في معصية الله، وقرأ أبو جعفر بكسر الراء مع تشديدها: (مفرِّطون) [٩٨، ص٢٢٥؛ ٤٣، جـ٢، ص٣٠٤] قال الزجاج: من قرأ (مفرِّطون) فالمعنى أنه وصف لهم بأنهم فرطوا في الدنيا فلم يعملوا فيها للآخرة، وتصديق هذه القراءة قوله: ﴿أَن تَقُولَ نَفْسٌ يَـٰحَسْرَتَىٰ عَلَىٰ مَا فَرَّطتُ فِى جَنۢبِ ٱللَّهِ﴾ [الزمر: ٥٦]. [١٠٣، جـ٣، ص٢٠٨].

وقرأ باقي العشرة بفتح الراء مع التخفيف (مُفْرَطون) [٩٨، ص٢٢٥، ٤٨، ص ٣٩١] وهي قراءة تحتمل معنيين: التقدم والترك قال الزجاج: (معنى مفرطون): مقدمون إلى النار... ومن فسَّر متروكون فهو كذلك أي: قد جعلوا مقدمين في العذاب أبدًا متروكين فيه" [١٠٣، جـ٣، ص٢٠٧].

ولو لم يستعن المفسر بهذه القراءات لفاته جزء من بيان معنى الآية ولربما خطأ بعض الأقوال الواردة عن السلف في معناها لمخالفتها للمعنى اللغوي للقراءة التي فسّر عليها.

المثال الخامس: قوله تعالى: ﴿فَقَالُواْ رَبَّنَا بَـٰعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا﴾ [سبأ: ١٩].

قرأ عامة العشرة "باعد" بنصب الباء وبألف بعدها وكسر العين وتخفيفها والمعنى أنهم دعوا الله أن يبعّد بين أسفارهم على وجه الجرأة والبطر [٤٣، جـ٢، ص٣٥٠، ٤٨، ص٥٨٨].

ومثل هذا المعنى حملته قراءة ابن كثير وأبي عمرو (بَعِّدْ) [٤٨ ، ص٢٥٨٨] بنصب الباء وكسر العين مشددة من غير ألف.

أما يعقوب فقد قرأ (ربُّنا بَاعَدَ) [٤٣ ، جـ٢ ، ص٣٥٠] برفع الباء من(ربُّنا) وفتح الباء وألف بعدها من: (بَاعَدَ) وفتح العين والدال منها.

والمعنى على هذه القراءة أن أهل سبأ يخبرون بأن الله باعد بين أسفارهم وذلك على وجه الشكوى منهم مبالغة في كفران النعمة والرغبة في الترفه [٤ ، جـ٢٢ ، ص٨٥ — ٨٦].

وواضح أن هذه القراءات مع اختلاف لفظها ومعناها لم تتناقض ولم تتضاد فكل قراءة حق" [٣٨ ، جـ١ ، ص٤٤٩] وقد ساعد استقلال كل قراءة بمعنى مختلف المفسر على الوصول لعدد أكثر من المعاني التي اتضحت من خلال القراءتين.

المطلب الثاني: استعانة المفسر بالقراءات التي تدفع ما يتوهم من الإشكال عن معنى الآية

يصف بعض المفسرين معنى بعض الآيات بأنه مشكل فيتوقفون فيه ، ويتوهم البعض إشكالاً في معنى بعض الآيات فيجتهد المفسر في كشف المعنى وإزالة هذا الإشكال ومن أعظم ما يعينه على ذلك وجود قراءة أخرى ثابتة كشفت الأمر وأزالت الأشكال ومن الأمثلة على ذلك ما يلي:

المثال الأول: قوله تعالى: ﴿وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ ۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِى ٱلْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا﴾ [آل عمران: ٧].

ظن بعض المفسرين أن معنى الآية مشكل ودائر بين احتمالين لا مرجح لأحدهما على الآخر فهل المقصود أنه لا يعلم تأويل المتشابه إلا الله وحده أما الراسخون في العلم

فإنهم يؤمنون به ويسلّمون بأنه من عند الله؟ أم أن المقصود أن الراسخين في العلم يعلمون تأويل المتشابه قائلين آمنا به؟.

ورجح بعض المفسرين القول الثاني: ومنهم الربيع، وابن قتيبة، وأبو سليمان الدمشقي ونسب ابن أبي نجيح هذا القول لمجاهد وابن عباس قال ابن الأنباري: ولا تصح روايته – أي ابن أبي نجيح عن مجاهد [٦٧، جـ١، ص٣٥٤].

في حين أن جمهور المفسرين اختاروا القول الأوّل وهو أن الراسخين في العلم لا يعلمون تأويل المتشابه، ومن هؤلاء ابن مسعود، وابن عباس، وأبيّ بن كعب، وعروة، وقتادة وغيرهم [٦٧، جـ١، ص٣٥٤، ٤ جـ٣، ص١٨٢ – ١٨٣].

ومن أبرز ما يرجح به المفسّر قول الجمهور ويدفع به الإشكال عن معنى الآية قراءة تفسيرية لابن عباس أخرجها عبد الرزاق في تفسيره بإسناد صحيح وهي: (وما يعلم تأويله إلا الله ويقول الراسخون في العلم آمنا به" [٤٦، جـ١، ص١١٦] وأخرج هذه الرواية الحاكم في المستدرك وصححها على شرط الشيخين[٤] وقراءة تفسيريّة أخرى لعبد الله بن مسعود هي: "وإن حقيقة تأويله إلا عند الله، والراسخون في العلم يقولون آمنا به" [١٠٥، ص٦٧، ١٠١، جـ٢، ص١٥٠].

وهاتان القراءتان وإن لم يثبت كونهما قرآنًا لعدم التواتر فأقل درجاتهما أن تكونا خبرًا بإسناد صحيح إلى صحابيين أحدهما ترجمان القرآن، والثاني من أخذ من فم رسول الله صلى الله عليه وسلم سبعين سورة وقولهما في التفسير مقدم على قول من بعدهما لا سيما مع وجود مرجحات أخرى في القراءة المتواترة بينها السيوطي[١٨، جـ٣، ص٦] والشنقيطي [٧٨، جـ١، ص٢٣٦]، وغيرهما [١٠٦، ص٥].

---

(٤) رواه الحاكم [١٠٤، جـ٢، ص٢٨٩].

المثال الثاني: قوله تعالى: ﴿ وَٱنظُرْ إِلَىٰٓ إِلَـٰهِكَ ٱلَّذِى ظَلْتَ عَلَيْهِ عَاكِفًا ۖ لَّنُحَرِّقَنَّهُۥ ثُمَّ لَنَنسِفَنَّهُۥ فِى ٱلْيَمِّ نَسْفًا ﴾ [طه: ٩٧].

قرأ الجمهور: (لَنُحَرِّقنه) [٩٨، ص٢٥٠؛ ٤٣، جـ٢، ص٣٢٢] بضم النون وفتح الحاء وكسر الراء مشددة وقد يشكل المعنى عند البعض على هذه القراءة "إذ كيف يحرق العجل ويُنسف في اليم نسفًا وهو من ذهب؟ لكن الإشكال يندفع إذا استعان المفسر بقراءة أبي جعفر (لنحْرقنه) [٩٨، ص٢٥٠؛ ٩٠، جـ٢، ص٥٨] بإسكان الحاء وتخفيف الرَّاء مع اختلاف بين راوييه فابن وردان يقرأ بفتح النون وضمّ الرَّاء، وابن جماز يقرأ بضم النون وكسر الرَّاء [٩٨، ص٢٥٠؛ ٢٣، جـ٢، ص٨٢٢].

والمعنى: من حرقت الحديد إذا بردته فتساقط من البرد أي: لنحرقنه لنبردنه ولنحتنه حتًّا ثم لننسفنه في اليم نسفًا [٩٠، جـ٢، ص٥٨].

أما معنى القراءة بتشديد الرّاء أو بكسرها مخففة فهو من الإحراق بالنار وتزيد قراءة التشديد بمعنى التكرار أي: نحرقه مرّة بعد مرّة [١٠٣، جـ٣، ص٣٧٥، ٣٨، جـ٢، ص ٦٩٩].

المثال الثالث: قوله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ ٱلْحَوَارِيُّونَ يَـٰعِيسَى ٱبْنَ مَرْيَمَ هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ أَن يُنَزِّلَ عَلَيْنَا مَآئِدَةً مِّنَ ٱلسَّمَآءِ ﴾ [المائدة: ١١٢].

أشكل المعنى على بعض المفسرين إذ كيف يشك الحواريون في استطاعة الله وهم أنصار عيسى إلى الله ومن وصفهم الله بالإيمان في قوله: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُونُوٓا۟ أَنصَارَ ٱللَّهِ كَمَا قَالَ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ لِلْحَوَارِيِّـۧنَ مَنْ أَنصَارِىٓ إِلَى ٱللَّهِ ۖ قَالَ ٱلْحَوَارِيُّونَ نَحْنُ أَنصَارُ ٱللَّهِ ۖ فَـَٔامَنَت طَّآئِفَةٌ مِّنۢ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴾ [الصف: ١٤].

وهذا ما جعل بعض المفسرين يزعم "أنهم قالوا ذلك قبل استحكام إيمانهم ومعرفتهم" [٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٦] ولا تستقيم لهم هذه الحجة فإن الآية التي قبل هذه الآية أثبتت لهم الإيمان قال تعالى: ﴿ وَإِذْ أَوْحَيْتُ إِلَى ٱلْحَوَارِيِّـۧنَ أَنْ ءَامِنُوا۟ بِى وَبِرَسُولِى قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا ﴾ [المائدة: ١١١].

أسهمت قراءة الكسائي في بيان المعنى وإعانة المفسرين على اختيار المعنى الصحيح لهذه الآية حيث قرأ: (هل تَّستطيع ربَّكَ) [٤٨ ، ص٢٤٠ ؛ ٩٨ ، ص١٦٥] بالتاء في: (تستطيع) وبالنصب في باء (ربَّك) والمعنى: هل تقدر يا عيسى أن تسأل ربك؟ [٦٨ ، جـ١ ، ص٣٢٥ ؛ ٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٥] وهذا لا يتعارض مع كونهم مؤمنين وكانت عائشة تقول: كان القوم أعلم بالله من أن يقولوا: هل يستطيع ربُّك "إنما قالوا: هل تستطيع ربَّكَ) [٤٨ ، جـ١ ، ص٣٢٥ ؛ ٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٥] وأم المؤمنين عائشة إنما أنكرت ما فهمه البعض من شك الحواريين وليس المقصود إنكارها للقراءة التي أجمع عليها عامة السبعة (هل يستطيعُ ربُّك) [٦٨ ، جـ١ ، ص٣٢٥ ؛ ٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٥] لكن هذه القراءة توجه في ضوء القراءة المتواترة الأخرى فيكون معناها: "هل يستجيب لك ربك إن سألته ذلك؟ كما يقول القائل لآخر: تستطيع أن تسعى معنا في كذا؟ وهو يعلم أنَّه على ذلك قادر ولكن يُريد السعي معنا فيه" [٤٨ ، ص٢٤١ ؛ ٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٦].

قال ابن الأنباري: ولا يجوز لأحد أن يتوهم أن الحواريين شكّوا في قدرة الله وإنما هذا كما يقول الإنسان لصاحبه: هل تستطيع أن تقوم معي وهو يعلم أنه يستطيع ولكن يريد: هل يسهل عليك" [٦٧ ، جـ٢ ، ص٤٥٦].

ومال الطبري إلى القول بشك الحواريين في قدرة الله وبيّن أن الله تعالى ذكره قد كره منهم ما قالوا من ذلك واستعظمه وأمرهم بالتوبة ومراجعة الإيمان من قيلهم ذلك والإقرار لله بالقدرة على كل شيء" [٤ ، جـ٧ ، ص١٢٩] بل إن الزمخشري أنكر كونهم

مؤمنين قبل هذا القول وقال: "ما وصفهم الله بالإيمان والإخلاص وإنما حكى ادعاءهم لهما ثم أتبعه قوله: (إذ قال الحواريون) فآذن أن دعواهم كانت باطلة وأنهم كانوا شاكين وقوله: (هل يستطيع ربك) كلام لا يرد مثله عن مؤمنين معظمين لربهم" [١٠٢، جـ١، ص٣٧٢].

المثال الرابع: قوله تعالى: ﴿وَلَا تُكْرِهُوا فَتَيَاتِكُمْ عَلَى الْبِغَاءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا لِتَبْتَغُوا عَرَضَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَنْ يُكْرِهْهُنَّ فَإِنَّ اللَّهَ مِنْ بَعْدِ إِكْرَاهِهِنَّ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [المائدة: ٣٣].

ومصدر الإشكال في معنى هذه الآية عند من توهم فيها إشكالاً أن الخطاب في أول الآية لمن يملك الإماء وفي آخرها إخبار بمغفرة الله ورحمته من بعد إكراههن دون بيان لمن تكون هذه المغفرة والرحمة وهل تشمل المكرِه وهو السيد، والمكْرَه وهي الأمة أم يخص ذلك المكره على الزنا وهي الأمة؟ [٧٨، جـ٦، ص٢١٩].

اختار بعض المفسرين كون المغفرة لمن أكره أمته على الزنا لكنه أضاف شرطًا لا نص عليه في هذه الآية وهو التوبة ومن هؤلاء صاحب البحر المحيط حيث قال: الصحيح أن التقدير: غفور رحيم لهم؛ ليكون جواب الشرط فيه ضمير لا يعود على "من" الذي هو اسم الشرط ويكون ذلك مشروطًا بالتوبة" [٧، جـ٦، ص٤٥٣].

ومعلوم أن التوبة تجبُّ كل ذنب حتى الشرك بالله تعالى كما قال سبحانه: ﴿قُلْ لِلَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ يَنْتَهُوا يُغْفَرْ لَهُمْ مَا قَدْ سَلَفَ﴾ [الأنفال: ٣٨]. فلا وجه إذن لقول أبي حيان هذا وحينئذٍ يبقى توهم الإشكال واردًا فهل يعد الله من أكره أمته على الزنا بالمغفرة والرحمة دون توبة من هذا الذنب الذي جاءت الآية لتنهى عنه؟

جاءت قراءة ابن عباس وجابر وابن مسعود وسعيد بن جبير لتدفع الإشكال المتوهم عن معنى هذه الآية فقد قرأوا: (فإن الله من بعد إكراههنّ لهنَّ غفور رحيم) [٩٠، جـ٢، ص١٠٨؛ ٦٧، جـ٦، ص٣٩؛ ٦٩، جـ١٢، ص٢٥٥].

وهذه القراءة وإن كانت شاذة لمخالفتها رسم المصحف إلا أنها من القراءات المدرجة أي التفسيريّة فأقل أحوالها أنها تفسير للقرآن بقول الصحابي وهم هنا ثلاثة من علماء الصحابة كما أن سبب نزول هذه الآية يؤكد على المعنى الذي رجحته هذه القراءة فقد أخرج مسلم في صحيحه عن جابر بن عبد الله قال: كان عبد الله بن أُبي يقول لجارية له اذهبي فابغينا شيئًا فنزلت هذه الآية" [١٠٠، ص١٨٧](٥).

قال ابن الجوزي: قال المفسرون: وكان له — أي عبد الله بن أبي — جاريتان معاذه ومُسيكه فكان يكرههما على الزنا ويأخذ منهما الضريبة وكذلك كانوا يفعلون في الجاهلية يؤاجرون إماءهم فلما جاء الإسلام قالت معاذة لمسيكه:

إن هذا الأمر الذي نحن فيه إن كان خيرًا فقد استكثرنا منه، وإن كان شرًّا فقد آن لنا أن ندعه فنزلت هذه الآية [٦٧، جـ٦، ص٣٨؛ ١٠٠، ص١٨٧؛ ١٠١، جـ٥، ص ٤٦].

ولا يستقيم القول بأن الله من بعد إكراههن غفور رحيم لمن أكرههن ولا سيما وسبب النزول الثابت في صحيح مسلم ينص على أن فعل عبد الله بن أبي مع جاريته كان سبب نزول الآية فكيف يعد الله بالمغفرة والرحمة من علم أنه يموت على النفاق دون توبة [١٠٧، ص١٤١].

وقد لفت أبو السعود إلى أن تجويز تعلق المغفرة والرحمة بمن أكره أمته على الزنا بشرط التوبة إخلالُ بجزالة النظم وتهوين لأمر النهي في مقام التهويل [١٠٨، جـ٦، ص ١٧٤].

---

(٥) رواه مسلم [٩٣، باب في قوله تعالى: "ولا تكرهوا فتياتكم على البغاء برقم ٣٠٢٩].

أعانت قراءة ابن عباس وابن مسعود وجابر المفسر على دفع الإشكال الناشئ في معنى هذه الآية وأسهمت بشكل مباشر في صحة التفسير واستقامته مع سبب النزول وملاءمة النظم القرآني.

الخاتمــــة

وبعدُ فأختم هذه الدراسة ببيان أبرز النتائج التي توصلت إليها على النحو التالي:

١ – لابد من تحديد الاعتبار الذي نبني عليه تعريف المفسِّر فإن كان باعتبار الواقع فهو من كانت له مشاركة في التفسير، وإن كان باعتبار المفترض فهو من كانت له الأهلية التامة لبيان معاني القرآن.

٢ – عظم منزلة القراءات بالنسبة للمفسر فهي مصدر أساسي من مصادره والعلم بها شرط أساسي من شروطه.

٣ – القراءات الشاذة هي غير المتواترة وقد اختل فيها ركن من أركان القراءة الصحيحة، وأقل أحوالها أن تكون تفسيرًا للصحابي، واستعانة المفسر بها أولى من قوله برأيه أو أخذه عمن هم دون الصحابة من التابعين أو المفسرين.

٤ – القراءات بالنسبة للمفسر على قسمين: أحدهما ما ليس له علاقة بالتفسير ويشمل اختلاف القرّاء في وجوه النطق بالحروف والحركات التي لا أثر لها في اختلاف المعنى ومقادير المد والإمالة ونحو ذلك مما له تعلق بعلم التجويد وهذا القسم لا يشترط علم المفسر به. والثاني: ما له علاقة بالتفسير ويشمل الاختلاف في الحروف والحركات التي يختلف معها المعنى فيشترط علم المفسر بهذا القسم.

٥ – وقوع الخلط عند بعض الباحثين بين مفهوم التواتر في القراءات وبين مفهوم التواتر في الحديث النبويّ أدّى إلى إثارة بعض الشبهات حول القراءات السبع ولا سيما عند المتأخرين.

٦ – شرط موافقة الرسم العثماني لقبول القراءة هو شرط قياسي وليس شرطًا ضابطًا وليست كل قراءة وافقت الرسم العثماني متواترة بالضرورة.

٧ – قواعد اللغة والنحو يحتج لها من القرآن الكريم والقراءات القرآنية متواترة كانت أو شاذة ولا يحتج بتلك القواعد اللغوية التي كتبت بعد نزول القرآن بفترة على القراءات القرآنية المختلفة.

٨ – كثير من التجاوز الذي وقع فيه بعض المفسرين في التعامل مع القراءات كان سببه إهمال الضوابط التي تحكم تعامل المفسر مع القراءات ولا سيما ضابط عدم رد القراءات المتواترة أو الترجيح بينها فكلها نصوص قرآنية .

٩ – اعتبار القراءتين بمثابة آيتين يستدعي اجتهاد المفسر في استنباط المعاني الزائدة التي حملتها كل قراءة على القراءة الأخرى إذ لا يمكن تطابق معنى آيتين فلكل منهما هدايته ودلالاته.

١٠ – عدول المفسر عن التفسير الموافق لرسم المصحف العثماني إلى وجه آخر مخالف له خطأ منهجي يستدعي توجيه النقد له.

١١ – خطأ إطلاق مسمى : قراءة النبي صلى الله عليه وسلم على القراءات المسندة في كتب السنة إلى النبي صلى الله عليه وسلم ولم تنسب إلى أحد من أئمة الرواية والقرّاء المشهورين والحاجة إلى تصحيح هذا الخطأ ولا سيما بين المتخصصين في التفسير وعلوم القرآن.

١٢ - عدم الحكم باختلاف مفسرين في معنى آية إذا فسر كل منهما الآية على قراءة مختلفة ، والحاجة إلى بحث استقرائي يبين ما كان من تفسير السلف على هذا النحو ويوضح القراءة التي فسر عليها كل واحدٍ منهم الآية التي قد يُظنّ اختلافهم في معناها.

١٣ – أهمية استعانة المفسر بالقراءات في دفع بعض ما يتوهم من الإشكال عن معنى بعض الآيات والحاجة إلى دراسة تطبيقيّة متأنية تستقصي المواضع التي وقع الإشكال في فهم معناها وجاءت قراءة أخرى لتدفعه. هذا وبالله التوفيق وله الحمد أولاً وآخرًا وظاهرًا وباطنًا.

وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجـــــــع

[١] الأزهري ، أبو منصور . *تهذيب اللغة* . تحقيق: عبد السلام هارون وآخرين . نشر الدار المصرية للتأليف والنشر.

[٢] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

[٣] ابن فارس، أبو الحسين أحمد ، معجم *مقاييس اللغة* . تحقيق: عبد السلام هارون ، طبعة الخانجي، وطبعة دار الكتب العلمية.

[٤] الطبري، محمد بن جرير . *جامع البيان* . دار الفكر.

[٥] ابن دريد، محمد بن حسين ، *جمهرة اللغة* ، تصحيح: زين العابدين الموسوى . حيدرآباد، الهند : مطبعة دائرة المعارف، ١٣٤٤هـ.

[٦] الثعلبي. *الكشف والبيان المعروف بتفسير الثعلبي* - دراسة وتحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور . دار إحياء التراث العربي ١٤٢٢هـ .

[٧] أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف ، *البحر المحيط* ، بيروت: دار الفكر ؛ ١٤٠٣هـ.

[٨] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله ، *البرهان في علوم القرآن* ، ط٣. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار الفكر ، ١٤٠٠هـ.

[٩] الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب . *بصائر ذوي التمييز* . تحقيق: محمد النجار . بيروت : المكتبة العلمية.

[١٠] الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين محمود الألوسي. روح المعاني. دار الفكر، ١٣٩٨هـ.

[١١] الطيار، مساعد بن سليمان. *مفهوم التفسير والتأويل*. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤٢٣هـ.

[١٢] الأصفهاني، حسين بن محمد الراغب. *مقدمة جامع التفاسير*، تحقيق: أحمد فرحات. دار الدعوة الكويت، ١٤٠٥هـ.

[١٣] الأصفهاني، حسين بن محمد الراغب. *مفردات ألفاظ القرآن*. تحقيق: محمد الكيلاني، بيروت.

[١٣] الأصفهاني، حسين بن محمد الراغب. *مفردات ألفاظ القرآن*، تحقيق: صفوان داودي. دار العلم، ١٤١٢هـ.

[١٤] الكلبي، محمد بن أحمد. *التسهيل لعلوم التنزيل*، ط٢. دار الكتاب العربي. ١٣٩٣هـ.

[١٥] الكفوي، أبو البقاء. *الكليات*. تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري. مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ.

[١٦] ابن عرفة، تفسير ابن عرفة المالكي. *برواية تلميذه الأبِّي*. بدون بيانات.

[١٧] الكافيجي، محمد بن سليمان. *التيسير في قواعد التفسير*. تحقيق: ناصر محمد المطرودي. دمشق: نشر دار القلم، ١٤١٠هـ.

[١٨] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. الإتقان في علوم القرآن، ط٢. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار التراث، ١٤٠٥هـ.

[١٩] خليفة: مصطفى بن عبد الله – كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون – دار الكتب العلمية – بيروت ١٤١٣هـ.

[٢٠] ابن عاشور، الطاهر. *التحرير والتنوير*. دار التونسية، ١٩٨٤م.

[٢١] الزرقاني. محمد عبد العظيم. *مناهل العرفان في علوم القرآن*. دار إحياء الكتب العربية – عيسى الحلبي.

[٢٢] الصباغ، محمد لطفي. *لمحات في علوم القرآن واتجاهات التفسير*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٤هـ.

[٢٣] سلامة، محمد علي. *الفرقان في علوم القرآن*. القاهرة: مطبعة شبرا، ١٩٣٨م.

[٢٤] العثيمين، محمد بن صالح. *أصول في التفسير*. الدمام: دار ابن القيم، ١٤٠٩هـ.

[٢٥] الخالدي، صلاح عبد الفتاح. *تعريف الدارسين بمناهج المفسرين*. دمشق: دار العلم، ١٤٢٣هـ.

[٢٦] الطيار، مساعد بن سليمان، التفسير اللغوي. الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤٢٢هـ.

[٢٧] القطان، مناع خليل. مذكرة في علوم القرآن. معدة لطلاب الدراسات العليا بجامعة الإمام، ١٤١١هـ.

[٢٨] مسلم، مصطفى: *مناهج المفسرين*. الرياض: دار المسلم، ١٤١٧هـ.

[٢٩] الحربي، حسين بن علي بن حسين. قواعد الترجيح عند المفسرين. الرياض: دار القاسم، ١٤١٧هـ.

[٣٠] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. *طبقات المفسرين*. تحقيق: علي محمد عمر. مكتبة وهبة.

[٣١] الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ.

[٣٢] ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. *زاد المعاد*، ط٧. تحقيق: شعيب وعبد القادر الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ.

[٣٣] القطان، مناع خليل. *مباحث في علوم القرآن*. مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ.

[٣٤] ابن الجزري، محمد بن محمد. *منجد المقرئين ومرشد الطالبين*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٣٥] القسطلاني، شهاب الدين. *لطائف الإشارات*. تحقيق: عامر السيد وصاحبه. القاهرة: لجنة إحياء التراث، ١٣٩٥هـ.

[٣٦] القاضي، عبد الفتاح عبد الغني. *البدور الزاهرة في القراءات العشر*. دار الكتاب العربي، ١٤٠١هـ.

[٣٧] محيسن، محمد محمد سالم. *المقيس من اللهجات العربية والقرآنية*، مكتبة القاهرة، ١٣٩٩هـ.

[٣٨] بازمول، محمد بن عمر بن سالم. *القراءات وأثرها في التفسير والأحكام*. دار الهجرة، ١٤١٧هـ.

[٣٩] شكري، أحمد خالد وآخرون. *مقدمات في علم القراءات*. الأردن: دار عمان، ١٤٢٢هـ.

[٤٠] الفضلي، عبد الهادي. *القراءات القرآنية تاريخ وتعريف*. جدة: مكتبة دار المجمع العلمي، ١٣٩٩هـ.

[٤١] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مقدمة في أصول التفسير*، ط٢. اعتنى به فواز أحمد زمرلي، دار ابن حزم ١٤١٨هـ.

[٤٢] ابن مجاهد، أحمد بن موسى. *السبعة في القراءات*. تحقيق: شوقي ضيف. دار المعارف.

[٤٣] ابن الجزري، محمد بن محمد. *النشر في القراءات العشر*. دار الفكر للطباعة، إشراف على محمد الصباغ.

[٤٤] ابن سلام، أبو عبيد القاسم. *فضائل القرآن*. تحقيق: وهبي سليمان غاوجي، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

[٤٥] الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. *سير أعلام النبلاء*. مؤسسة الرسالة.

[٤٦] الصنعاني، عبد الرزاق بن همام. تفسير القرآن. تحقيق: مصطفى مسلم محمد، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م.

[٤٧] الثوري، سفيان بن سعيد. تفسير سفين الثوري. تحقيق: امتياز عرشي، دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

[٤٨] ابن زنجلة، أبو زرعة عبد الرحمن، *حجة القراءات*. ط٥، تحقيق: سعيد الأفغاني، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ.

[٤٩] عبيدات، محمود سالم. *دراسات في علوم القرآن*. عمان: دار عمار، ١٤١١هـ.

[٥٠] إبراهيم، موسى إبراهيم. *بحوث منهجية في علوم القرآن*. ط٢، الأردن: دار عمان، ١٤١٦هـ.

[٥١] قمحاوي، محمد صادق. *البرهان في تجويد القرآن*. بدون بيانات.

[٥٢] القاري، عبد العزيز عبد الفتاح. *حديث الأحرف السبعة*. مؤسسة الرسالة، ١٤٢٣هـ.

[٥٣] العك، خالد. أصول التفسير وقواعده. ط٢، دار النفائس، ١٤٠٦هـ.

[٥٤] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مجموع فتاوى ابن تيمية*. جمع: عبد الرحمن ابن قاسم، سوريا: مطبعة الرسالة، ١٣٩٨هـ.

[٥٥] القيسي، مكي بن أبي طالب. *التبصرة*. تعليق الحافظ الندوي. الهند: الدار السلفية.

[٥٦] الباقولي، نور الدين أبو الحسن على بن الحسين. *كشف المشكلات وإيضاح المعضلات*. تحقيق: عبد القادر عبد الرحمن.

[٥٧] الفارسي، أبو علي. الحجة. تحقيق: بدر الدين قهوجي وصاحبه. دار المأمون للتراث، ١٤٠٤هـ.

[٥٨] القيسي، مكي بن أبي طالب. الكشف عن وجوه القراءات السبع، ط٣، تحقيق: محيي الدين رمضان، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ.

[٥٩] البغدادي، *الكفاية في علم الرواية*. ط٢، تحقيق: أحمد عمر هاشم، بيروت: دار الكتب العربي ١٤٠٦هـ.

[٦٠] المطرودي، عبد الرحمن بن إبراهيم. *القراءات القرآنية*. مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.

[٦١] ابن النجار، محمد بن أحمد الفتوحي. شرح *الكوكب المنير*. تحقيق: محمد الزحيلي ونزيه حماد، مطابع جامعة أم القرى، ١٤٠٠هـ.

[٦٢] الدمياطي، أحمد بن عبد الغني . *إتحاف فضلاء البشر* . تصحيح : على الضباع، دار الندوة الجديدة.

[٦٣] الأخفش، سعيد بن مسعدة . معاني القرآن . تحقيق : عبد الأمير محمد الورد، عالم الكتب، ١٤٠٥هـ.

[٦٤] الفضلي، عبد الهادي . القراءات القرآنية تاريخ وتعريف . جدة : مكتبة دار المجمع العلمي، ١٣٩٩هـ.

[٦٥] ابن خالويه، الحسين بن أحمد . الحجة في القراءات السبع، ط٢ ، تحقيق : عبد العال سالم مكرم ، دار الشروق، ١٣٩٧هـ.

[٦٦] لاشين، موسى شاهين. *اللآلى الحسان في علوم القرآن* . القاهرة : مطبعة الفجر .

[٦٧] ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين ، *زاد المسير في علم التفسير*. ط٣، بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤٠٤هـ.

[٦٨] الفراء، أبو زكي يحي بن زياد . معاني القرآن ، ط٢ ، بيروت : عالم الكتب ، ١٩٨٠م.

[٦٩] القرطبي، محمد بن أحمد . *الجامع لأحكام القرآن* ، ط٢. تصحيح : أحمد عبد العليم وزملائه ، ١٣٧٢هـ.

[٧٠] سهيل، أحمد قشيري . "المفسر شروطه وآدابه ومصادره". *رسالة ماجستير*. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٧١] شاكر، أحمد . الباعث الحثيث شرح اختصار علوم الحديث. دار الآثار ، ١٤٢٣هـ.

[٧٢] حامد، إدريس . *القراءات الشاذة أحكامها وآثارها* . مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٧٣] أبو شامة، شهاب الدين عبد الرحمن بن إسماعيل . *المرشد الوجيز* . تحقيق : طيار قولاج. بيروت : دار صادر ، ١٣٩٥هـ.

[٧٤] القيسي، مكي أبو طالب . الإبانة عن معاني القراءات. تحقيق : عبد الفتاح شلبي، القاهرة : مطبعة الرسالة.

[٧٥] العكبري، أبو البقاء. تعليل القراءات الشاذة. علي البواب. *مجلة كلية اللغة العربية*. جامعة الإمام، ع١٢، ١٤٠٢هـ.

[٧٦] عبد القوي، صبري عبد الرءوف. *أثر القراءات في الفقه الإسلامي*. أضواء السلف، ١٤١٨هـ.

[٧٧] الرازي، فخر الدين. *مفاتيح الغيب*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

[٧٨] الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد. *أضواء البيان*. مطبعة المدني، ١٣٨٦هـ.

[٧٩] ابن المنذر، أبو بكر محمد. *الإجماع*. تحقيق: أبو حماد صفير أحمد، الرياض: دار طيبة.

[٨٠] الأصبحي، مالك بن أنس. *الموطأ*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦هـ.

[٨١] البيلي، أحمد بن محمد بن إسماعيل. *الاختلاف بين القراءات*. بيروت: دار الجيل، الدار السودانية بالخرطوم، ١٤١٨هـ.

[٨٢] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي سلامة. دار طيبة، ١٤١٨هـ.

[٨٣] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*، ط٢، الرياض: دار السلام، ١٤١٩هـ.

[٨٤] النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل. *إعراب القرآن*. تحقيق: زهير غازي. عالم الكتب، مكتبة النهضة، ١٤٠٥هـ.

[٨٥] أبو شامة، شهاب الدين عبد الرحمن بن إسماعيل، *إبراز المعاني من حرز الأماني*، تحقيق: إبراهيم عطوة عوض، مطبعة ومكتبة مصطفى البابي الحلبي.

[٨٦] الإسكندري، ناصر الدين أحمد. الانتصاف بهامش الكشاف للزمخشري. بيروت: دار المعرفة.

[٨٧] الحلبي، أحمد بن يوسف. *الدر المصون في علوم الكتاب المكنون*، تحقيق: أحمد الخراط. دمشق: دار القلم، ١٤٠٧هـ.

[٨٨] ابن عطية، أبو محمد. المحرر الوجيز . تحقيق: عبد العال السيد إبراهيم. طبعة قطر. ١٣٩٨هـ، وطبعة المغرب.

[٨٩] الأنباري، أبو البركات. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين. تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية الكبرى.

[٩٠] ابن جني: أبو الفتح عثمان . *المحتسب في تبيين وجوه القراءات* . تحقيق: علي النجدي ناصف وآخرين . دار سزكين للطباعة ١٤٠٦هـ.

[٩١] الشدي، عادل بن علي " الأيمان في القرآن دراسة تفسيرية ." بحث مقبول للنشر ، *مجلة جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية* ، ١٤٢٣هـ.

[٩٢] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر . *فتح الباري* . الرياض : مكتبة الرياض.

[٩٣] الحجاج، أبو الحسين مسلم . *صحيح مسلم المسمى: المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل عن رسول الله صلى الله عليه وسلم* . بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم ، ١٤١٩هـ.

[٩٤] الماوردي، أبو الحسن على بن حبيب . *النكت والعيون* . تحقيق: السيد عيد المقصود عبد الرحيم ، مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤١٢هـ.

[٩٥] الرومي، فهد بن عبد الرحمن. بحوث في أصول التفسير ومناهجه . الرياض: مكتبة التوبة، ١٤١٩هـ.

[٩٦] البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود ، *معالم التنزيل* . تحقيق: خالد العك وزميله. دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.

[٩٧] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير* . دار المعرفة، ١٢٥٠هـ.

[٩٨] ابن مهران، أبو بكر أحمد. *المبسوط* ، ط٢ ، تحقيق: سبيع حمزة حاكمي، جدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية ، بيروت: مؤسسة علوم القرآن ، ١٤٠٨هـ.

[٩٩] الطيار ، مساعد بن سليمان . *أنواع التصنيف المتعلق بتفسير القرآن الكريم* . الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤٢٢هـ.

[١٠٠] الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد . *أسباب النزول* . تحقيق: أيمن صالح شعبان . القاهرة: دار الحديث.

[١٠١] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن . *الدر المنثور في التفسير بالمأثور* . بيروت: دار المعرفة.

[١٠٢] الزمخشري، محمود بن عمر . *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل*. بيروت : دار الكتاب العربي.

[١٠٣] الزجاج، أبو إسحاق . *معاني القرآن* . تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي . عالم الكتب ، ١٤٠٨هـ.

[١٠٤] الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله . *المستدرك على الصحيحين* . بيروت: دار الكتاب العربي.

[١٠٥] أبو داود، أبو بكر عبد الله السجستاني. *المصاحف*. بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٤٠٥هـ

[١٠٦] فرحات، أحمد حسن. معاني المحكم والمتشابه في القرآن الكريم . الأردن: دار عمار ، ١٤١٩هـ.

[١٠٧] الشدي، عادل بن علي. " دراسة قرآنية في النفاق وأثره في حياة الأمة ". *رسالة ماجستير*. كلية التربية ، جامعة الملك سعود ١٤١٥هـ.

[١٠٨] العمادي، محمد بن محمد. *تفسير أبي السعود* : إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم. دار إحياء التراث العربي .

Guidelines and Consequences of the Qur'aan Commenter's use of the knowledge of different revealed methods of recitation

Adel Ali Al-Shddy
Associate Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract. Title: Guidelines and Consequences of the Qur'aan Commenter's use of the knowledge of different revealed methods of recitation.

This is a practical study in which the researcher focused upon examples through which principles and conditions are deduced which are used to guide the Qur'aanic commentator's knowledge of the different methods of recitation. Through this study, one comes to realize the importance of these principles, and the commentator's need of them to regulate and guide his task, which is to clarify the intent of Qur'aanic verses.

The study also clarifies that neglecting these principles results in errors in explaining various verses of the Qur'aan, of which one is rejecting some revealed methods of recitation which have been narrated by number so large that it can not be incorrect (mutaawaatir). It may also result in the commentator explaining a verse with a weaker (shaadh) method of recitation whose meaning contradicts the meaning of a recitation which is mutawaatir, the commentator not taking into regard the 'Uthamani transcription of the Qur'aan when expounding on verses, and judging that some commentators contradict each other in explaining some verses, due to each one doing so according to a specific revealed method of recitation. The study also makes clear that a commentator's employment of his knowledge of the different revealed methods of recitation play an important role in clarifying and expounding the correct meanings of Qur'aanic verses, and ward off imaginary problems which may arise from time to time in understanding the correct meaning of a verse. The researcher believed this to be an important subject, and that a deep-rooted and theoretical study of some of its cases is needed aside from this practical study, which the researcher only sought that it be a step forward in the subject of confirming the practical relationship between the Qur'aanic commentator and his sources, of which the most important is the knowledge of the different revealed methods of recitation.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية** : الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية.

٢- **سنوية** : علوم الحاسب المعلومات – اللغات والترجمة – العمارة والتخطيط.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات– مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) البنك السعودي الأمريكي – فرع جامعة الملك سعود – الرياض ، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع المختومة على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة (٢٠) ريالاً سعودياً ، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ماعدا فروع (العمارة والتخطيط–علوم الحاسب والمعلومات–اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان الآتي: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – الرياض ١١٤٩٥ ص.ب ٢٢٤٨٠ هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦++) فاكس ٤٦٧٦١٦٢(١-٩٦٦++) E-mail: libinfo@ksu.edu.sa موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa

✂-----------------✂-----------------✂-----------------✂-----------------✂ قص هنا

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة(بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠٠ م

ملحوظة مهمة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖

اسم المشترك(رباعي)❖ : .... اسم الجهة (للجهات الحكومية) : ....

العنوان❖ : .... صندوق البريد❖ : .... الرمز البريدي❖ : ....

المدينة❖ : ....الدولة❖ : .... الهاتف❖ : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها : .... عدد النسخ : ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق(مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

نوع الاشتراك: ☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي ☐ اشتراك حكومي

مدة الاشتراك: ☐ لمدة سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات

☐ أخرى..

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS



THE JOURNAL OF KING SAUD UNIVERSITY

1-(Biannual): Arts- Educational Sciences & Islamic Studies - Administrative Sciences - Engineering Sciences-Science-Agricultural Sciences.
2- (Annual): Computer & Info. Sciences - Languages & Trans. - Architecture & Planning

Method of Payment: 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27
2- Cheque: In the name of **King Saud University library** accounts.
3- Drafts: Saudi American Bank, King Saud University branch. Account No. (2680740067-code no. 501). A copy of the draft should be Faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:
1- In the Kingdom S.R 20.00
2- Outside the Kingdom US $ 10.00 or equvilant for all journals except:
a) Architecture and Planning.
b) Computer and Information Sciences
c) Languages and Translation. For these, subscription rates are:
S.R 10.00 inside Kingdom
US $ 5.00 out side the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495 Tel: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Web site :www.ksu.edu.sa

--✂ --cut here

Subscription Form Date: / /200

Name:..

Organization:..................................

Address:...P.O.Box:.....................

Zip code:..................

City:........................State:..............................Tel:......... ....

Fax:....................... E-mail:...

Specific issue(s):..Number of copies( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of Subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 5 years ☐ more.......

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-591 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2004)

Contents

Page

Arabic Section

Printed at King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-591 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2004)

Journal of
King Saud University

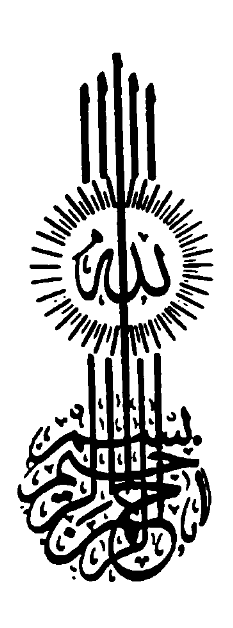
Volume 17

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1425
(2004)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



•Guidelines for Authors•

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3. **Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., *et al.*, *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:** In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. **Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8. **Opinions:** Manuscripts submitted to the Joumal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9. **Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10. **Correspondence:**

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11. **Frequency:** Biannual.

12. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

13. Subscription and Exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-591 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2004)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 17

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H.1425 (2004)



King Saud University

Academic Publishing and Press

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٩٣-١٢٣٨ بالعربية، الرياض (١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م)

ردمد: ٣٦٢٠-١٠١٨



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٥هـ (٢٠٠٥م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقدم للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر، ملاحظات وردود، نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، م، م٢، كم، سم٣، مل، مجم، كجم، ق، ٪، ... الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق ... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.

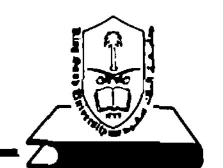


مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٩٣-١٢٣٨ بالعربية، الرياض (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م)

مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد السابع عشر
العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٥ هـ
(٢٠٠٥م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٥هـ

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٩٣-٦٥٠ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية

عبدالرحمن بن محمد بن علي الحبيب

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض ،المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٨/١٠/١٤٢٤هـ ، وقبل للنشر في ٢٦/٣/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. هدف هذه الدراسة هو التعرف على دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. لتحقيق هذا الهدف. تناولت الدراسة ثلاثة أسئلة . تتعلق بما يلي : ١) سمات طلاب كليات المجتمع ؛ ٢) مقومات نجاح هذه الكليات في تحقيق أهداف الطلاب التعليمية ؛ ٣) التوصيات التي يمكن أن تزيد من فعالية كليات المجتمع في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل نتائج الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع. وقد اتضح من الدراسة ما يلي :

١ - هناك سمات اجتماعية ونفسية وأكاديمية تؤثر سلباً على تجربة الطلاب في الكلية.

٢ - المقومات الأساسية لنجاح كليات المجتمع في تحقيق أهداف لطلاب التعليمية هي :

الالتزام بسياسة الباب المفتوح ؛ القيام بالوظيفتين التحويلية والمهنية ؛ توفير مقررات تطويرية وخدمات إرشادية شاملة. ودعم مالي ؛ واستخدام أساليب تدريس فعالة ؛ وتطوير إجراءات لجمع معلومات متكاملة.

٣ - في ضوء النتائج السابقة. تم اقتراح توصيات تتعلق بالسياسات والبرامج والخدمات يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية كليات المجتمع الحديثة في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي.

المقدمة

التعليم ما بعد الثانوي بكل أنماطه ومستوياته أصبح ضرورة تمليها طبيعة العصر الذي يتسم بالسرعة المذهلة في تزايد المعرفة في شتى الميادين، كما يتسم بتعقد جوانب الحياة المختلفة، وهذا يفسر تزايد الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم كما يفسر جهود دول العالم وخاصة المتقدمة في تطويره والتوسع فيه وتنويع مجالاته وأنماطه.

إن زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي أوجد حافزاً آخر للدول لتطويره والتوسع فيه وهو السعي لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

الكليات ذات السنتين بعد التعليم الثانوي وخاصة الكليات المتوسطة الشاملة والتي يطلق عليها كليات المجتمع هي من الأنماط المستحدثة في نظم التعليم العالي.

الموطن الأصلي لهذه الفكرة هو الولايات المتحدة الأمريكية والأساس الذي قامت عليه هذه الفكرة هو توفير فرص التعليم العالي لمن لم يجد هذه الفرصة في الجامعات التقليدية لأسباب اجتماعية أو اقتصادية أو حتى أكاديمية[١٦ ، ص ٦].

الذي وضع البذرة الأولى للكليات المتوسطة هو ويليام هاربر.WilliamHarper,1892 التي نتج عنها كلية جولييت المتوسطة ١٩٠١م [١٥ ، ص ٢٤]. وتلك محاولة ـ في تقييم المؤرخين والنقاد لنظام التعليم الأمريكي ـ لم يكن هدفها توفير الفرص التعليمية للجميع بقدر ما كان الهدف هو حماية تعليم النخبة في الجامعات من دخول الجميع إليها [١٧ ، ص٢١]. كما أن هذا يمكن أن يقال عن الكليات التي نشأت عن قرار موريل لاند قرانت The Morrill Land Grant Act 1892 ، والتي سميت كليات الشعب .People's Colleges لأنها لم تكن توفر الفرصة للجميع حيث كانت لا تقبل الأقليات العرقية كما أن القبول فيها انتقائي أكاديميا [١٥ ، ص٢٣]. نقطة التحول في تاريخ كليات المجتمع الأمريكية كانت في قرار لجنة ترومان ١٩٤٧م الذي أكد على نشر وتعميم نظام كليات المجتمع ليحقق

فرصة التعليم العالي لفئة كبيرة من المجتمع كانت محرومة منه . لقد انتشرت كليات المجتمع بعد ذلك انتشاراً واسعاً حتى وصلت في عام١٩٨٥م ١٢٢١ كلية[١٨ ، ص ٨٣]. ووصلت نسبة الملتحقين بها عام١٩٨٥م حوالي٥٠٪ من طلاب التعليم العالي[١٩ ، ص ١]. وفي عام ١٩٩١م وصل عدد الكليات إلى ١٣٠٠ كلية[٢٩ ، ص ١١٥].

ومع ما حققته هذه الكليات في المجتمع الأمريكي من نجاحات موثقة بالأرقام في توفير فرصة التعليم العالي لفئات كثيرة لم تكن قادرة على الالتحاق به والاستفادة من برامجه من أقليات وطبقات دنيا وطلاب ذوي قدرات أكاديمية منخفضة. إلا أن هذه الكليات تعرضت للنقد بأن دورها ككليات "فرصة" للجميع ما زال دون المستوى المطلوب. ولعل هذا هو سر نجاح التجربة الأمريكية وذلك لاستمرار النظرة التحليلية الناقدة لدور هذه الكليات والتطورات التي تطرأ على أنظمتها وسياساتها في قبول الطلاب وتوزيعهم على البرامج المختلفة وكذلك التي تطرأ على برامجها التعليمية والخدمية وعلى استراتيجيات التدريس ونوعية المدرسين وعلى المجتمع الطلابي فيما يتعلق بأعمارهم وأصولهم العرقية وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية وقدراتهم العلمية. كل تلك الجهود المتواصلة وفي هذه المجالات التفصيلية إنما هو لدفع هذا النوع من الكليات نحو المزيد من النجاح في دور الموفر للفرص التعليمية للجميع دون عوائق. ولضمان أن من تتوفر لهم فرصة الدخول لهذا النوع من الكليات تتوفر لهم أيضاً فرصة الاستمرار والنجاح في تحقيق ما يصبون إليه من أهداف تعليمية.

أما التجربة العربية في مجال كليات المجتمع المتوسطة فإن من الرواد فيها العراق والأردن[١١ ، ص ٢٣١] . ثم انتشرت في بعض البلدان العربية الأخرى مثل سوريا وتونس والجزائر.

التجربة في المملكة العربية السعودية جاءت متأخرة جداً وكرد فعل لتزايد الطلب على التعليم الجامعي وعدم قدرة الجامعات المحدودة العدد والمتركزة في المدن الرئيسية على استيعاب كل تلك الأعداد من الطلاب.

هناك دراسات حديثة تركزت حول بدائل تطوير التعليم العالي في المملكة لتزداد طاقته الاستيعابية لخريجي المرحلة الثانوية وليستطيع تلبية احتياجات سوق العمل من الفنيين المؤهلين. كل هذه الدراسات مثل دراسة بو بشيت ١٤١٨ ، والشثري ١٤١٩هـ ، والحميدي وآخرون ١٤٢٠هـ أكدت على خيار كليات المجتمع الشاملة كأحد الخيارات المثلى للتجديد في نظام التعليم العالي في المملكة. ولقد صدرت موافقة مجلس الوزراء في المملكة على إنشاء ثلاث كليات مجتمع في كل من جازان وتبوك وحائل. ثم تبعتها كليات في حفر الباطن ونجران وفي الرياض عام ١٤٢٣هـ ، مع وجود الاتجاه نحو نشر هذا النوع من الكليات في كافة مناطق المملكة.

الحقيقة أن بدايات المملكة مع الكليات المتوسطة كانت عام ١٣٩٦هـ عندما أنشئت لإعادة تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية من خريجي معاهد المعلمين المتوسطة والثانوية ولإعداد الراغبين من خريجي الثانوية العامة في اختصار الطريق نحو مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية.

حولت هذه الكليات المتوسطة فيما بعد تدريجيًا إلى كليات للمعلمين ذات أربع سنوات تمنح الدرجة الجامعية. ونفس التطورات حدثت للكليات المتوسطة للبنات.

الكليات التقنية في المملكة هي أيضاً تجربة سابقة لكليات المجتمع إذ أنشئت عام١٤٠٣هـ ، ووصل عددها عام١٤٢١هـ إلى ١٠ كليات ، ولكنها محدودة في عددها وفي طاقتها الاستيعابية فلم يكن في مقدورها حل الإشكال المتنامي في ازدياد خريجي الثانوية العامة وتكدسهم أمام أبواب الجامعات حيث لم تتجاوز نسبة المقبولين في هذه الكليات ٢٠-٢٥٪ من المتقدمين [٢١ ، ص ٤٦].

كليات المجتمع تختلف عن الكليات التقنية في الأهداف والبرامج ؛ فبينما تقتصر الكليات التقنية على البرامج المهنية لتخريج كوادر فنية متوسطة ، نجد في المقابل أن كليات المجتمع تتضمن بالإضافة إلى ذلك برامج تحويلية الهدف منها إعطاء الخريج الفرصة لإكمال دراسته الجامعية. وبهذا تتميز عن الكلية التقنية بأنها تقوم بدور الموفر لفرص التعليم العالي لطلاب قد تحول ظروف مختلفة دون التحاقهم بالجامعة مباشرة.

ولهذا نستطيع أن نقول إن كليات المجتمع لكونها تتصف بالشمولية في برامجها الأكاديمية والمهنية و تقوم بوظائف متعددة ؛ مرشحة لأن تسهم إذا استقامت التجربة في حل المعضلات الرئيسية التي يعاني منها التعليم العالي في المملكة والتي من أهمها :

عدم قدرته - بوضعه الحالي على تلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي وهذه أزمة ليست جديدة حيث وصل عدد الطلاب والطالبات في التعليم الجامعي٢٧٢٠٠٠ طالب وطالبة. وتوقعات المستقبل تنذر" بأزمة حقيقية في المجتمع السعودي لا يمكن حلها بالطرق التقليدية المتبعة حالياً في تطوير المؤسسات التعليمية" [٢١ ، ص ٤٦].

- تركز التعليم الجامعي في المدن الرئيسية ولقد تسبب هذا في : "حرمان فئة كبيرة من طبقات المجتمع من فرص التعليم العالي وخاصة المناطق الريفية والنائية" [٢٢ ، ص ١٠٦].

- نسبة التخصصات العلمية والتطبيقية في مناهج مؤسسات التعليم العالي الحالية متدنية حيث ثبت في إحصاءات وزارة التعليم العالي أن هذه النسبة لم تتجاوز في عام ١٤١٧ ١٥٪ من بين التخصصات الأخرى [٢٢ ، ص ٥٤].

- وهذا يساعد على تفسير معضلة أخرى وهي ضعف قدرة مؤسسات التعليم العالي بوضعها الحالي على تلبية احتياجات القطاع الخاص من الخريجين في مجالات هذا القطاع المختلفة.

إن من إسهامات كليات المجتمع المتوقعة في مواجهة تلك المعضلات هي إعادة التوازن بين التخصصات النظرية والتخصصات العلمية والتطبيقية في مناهج التعليم العالي وبالتالي سيكون أكثر قدرة على تلبية احتياجات سوق العمل بالكوادر المدربة. كما سيكون لهذه الكليات دور إذا تم التوسع فيها ونشرها في مختلف المناطق في تخفيف الضغط على الجامعات والحد من النزوح للمدن [٢٢ ، ص ٢٧٣].

تخفيف الزحام على أبواب الجامعات والوصول إلى الريف والمناطق النائية وتلبية احتياجات سوق العمل بالكوادر الفنية المتوسطة تعطي لدور كليات المجتمع في تطوير نظام التعليم العالي في المملكة بعداً مهماً آخر وهو العمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع.

المسألة هنا يمكن إجمالها في سؤالين :

الأول : ما نوعية الطلاب الذين ستخدمهم كلية المجتمع من حيث خلفياتهم الاقتصادية وقدراتهم الأكاديمية وما الذي يرتبط بتلك الخلفيات ـوهو المهم هناـ من سمات اجتماعيةونفسيةوأكاديمية تؤثر على مسيرتهم التعليمية؟

الثاني : كيف ستخدم كليات المجتمع هؤلاء الطلاب من حيث السياسات والنظم ونوعية البرامج والخدمات المساندة والإرشاد والتوجيه والمرافق والتجهيزات ومستويات المدرسين؟.

أهمية هذين السؤالين جاءت من أن كليات المجتمع ستكون الخيار الوحيد لفئات معينة من الطلاب خاصة أن الطلاب المتوقع التحاقهم بهذه الكليات لن يكون خيارهم بين الكلية وشيء آخر. بل سيكون بين الكلية أو لا شيء.

لذلك ينبغي الاهتمام بنوعية هذه الكليات وكفاءتها من شتى الجوانب ولا يكون التركيز عند فتح هذه الكليات على مجرد إيجاد مزيد من الأماكن للطلاب الذين لم يقبلوا

في الجامعات. يشير أحد المهتمين بالتزايد السكاني وأثره في تطور التربية في البلاد النامية عبد الكريم أحمد (١٩٧٥)، إلى أن المخططين التربويين يندفعون تحت ضغوط مختلفة "لتكريس جهودهم في الاتجاه الكمي وإهمالهم لما أطلق عليه حقيقة التربية"[٢٣ ، ص ٨٢].

كما يؤكد أ نه "لا ديمقراطية في التعليم. ولا تكافؤ في الفرص التعليمية ، إلا إذا سار التقدم في الاتجاهين (الكم والكيف) معاً - زيادة مطردة في عدد من تصل إليهم الخدمات التعليمية وتحسين في نوعية هذه الخدمات - فهما يمثلان في الواقع جانبين مترابطين تماماً لقضية واحدة" [٢٣ ، ص ٨٣].

نخلص من هذا إلى أ نه لا بد من توجيه الاهتمام إلى هذه التجربة الجديدة وهي في بداية الطريق حتى تكون تجديداً مثمراً يسهم قبل كل شيء في تحقيق فرص التعليم العالي للجميع كما يسهم في حل مشكلات التعليم العالي بزيادة الطاقة الاستيعابية وبأن يكون أكثر استجابة لمطالب سوق العمل. من الضروري إذاً أن تتضافر جهود التفكير والبحث والدراسة في هذا المجال والخروج من كل ذلك بما يسهل مسيرة هذه التجربة. ولعل أهم ما ينبغي أن تتضافر عليه الجهود في الوقت الحاضر هو التعرف على نوعيات الطلاب الذين يشكلون غالبية المجتمع الطلابي في مثل هذه الكليات وكذلك التعرف على مقومات نجاحها في تحقيق أهدافهم التعليمية من اجل أن نصل إلى رسم معالم الطريق لهذه التجربة الجديدة في نظامنا التعليمي.

الإطار المنهجي للدراسة

مشكلة الدراسة

بلغ عدد كليات المجتمع المفتوحة الآن ست كليات وتقع في تبوك وحائل وحفر الباطن وجازان ونجران والرياض. الملاحظ أنها- ما عدا كلية المجتمع بالرياض – تقع في

مناطق لا يوجد فيها جامعات ولا فروع لجامعات. وهذه ستخدم فئة كبيرة من الطلاب لا تستطيع السفر لمواقع الجامعات في المدن الرئيسية. أما الكليات التي قد تفتح في المدن الرئيسية حيث توجد الجامعات مثل كلية المجتمع في الرياض فإنها ستخدم تلك الفئة من الطلاب الذين لم يتم قبولهم في الجامعة بسبب حصولهم في نتيجة الثانوية العامة على تقدير يقل عما تشترطه الجامعة.

بالنسبة للمناطق التي لا يوجد فيها تعليم جامعي فإنها ستخدم الريف والمناطق والهجر النائية وسيكون طلابها من الناحية الأكاديمية من مختلف المستويات لعدم وجود جامعات قريبة تستقطب ذوي المستويات التحصيلية المرتفعة لكن غالبية الطلاب تقع مستوياتهم التحصيلية بين ٧٠٪-٨٠٪ وذلك حسب ما وفرته بعض الكليات من معلومات للباحث. أما من الناحية الاقتصادية فلا يتوفر معلومات في هذا الجانب لكن من المتوقع أن تكون نسبة كبيرة منهم في المستوى المتوسط والمستوىدون المتوسط.

طلاب كلية المجتمع في المدن الرئيسية ككلية المجتمع بالرياض تقع مستوياتهم التحصيلية ما بين ٧٠٪ -٧٥٪. أما مستوياتهم الاقتصادية فمن المتوقع أن تكون نسبة لا بأس بها من هؤلاء في المتوسط أو دون المتوسط أيضاً.

لعله من الملاحظ عند النظر إلى الواقعوكذلك عند النظر في نتائج الدراسات في هذا المجال ارتباط المستويات الاجتماعية الاقتصادية للطلاب بمستوياتهم الأكاديمية.من أشهر الدراسات التي تشير إلى ارتباط التحصيل الدراسي بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، هي دراسة (Coleman (1966 [٢٥، ص ٢٠].

كون كليات المجتمع تقع في قاعدة الهرم في أنظمة التعليم العالي وتمثل الخيار الوحيد تقريباً لهذه النوعيةمن الطلاب يجعلها بطريق مباشر أو غير مباشر تنحى المنحى المهني بحيث يكون الإعداد المهني هو وظيفتها الأساسية إن لم تكن الوحيدة. عندما يحدث هذا فهو بلا

شك إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وستكون حينئذ نسخة أخرى من الكليات التقنية وسيجد الطلاب ـ من المناطق البعيدة عن التعليم الجامعي أو الذين قلت درجاتهم عن مستوى القبول في الجامعة ـأنفسهم مجبرين على تناسي طموحاتهم والانخراط في برامج مهنية لم يجدوا لهم خياراً سواها.

تلبية احتياجات سوق العمل أمر مهم ومطلوب ولكن الالتحاق بالبرامج المهنية يجب أن يكون هو الخيار الصائب للطالب بعد أن نضع أمامه كل الخيارات ونساعده على حسن الاختيار بالسياسات والأنظمة والبرامج والتوجيه والإرشاد والخدمات والمدرسين ذوي الكفاءات العالية.

دواعي هذا التخوف هو ما يلاحظ من أن بعض الكليات مثل كلية جازان ليس لديها برامج تحويلية للجامعات، إذ إن كل برامجها تطبيقية مهنية، وحتى الكليات الأخرى التي افتتحت معها نجد أن نسبة المحولين منها ضئيلة جداً حسب المراسلات التي تمت مع هذه الكليات. كما أن الدراسات التي أوصت بإنشاء كليات المجتمع كبديل لتطوير التعليم العالي ركزت بشكل كبير على قضية الإعداد المهني كوظيفة أساسية لهذه الكليات، وفي دراسة أجراها مجلس التعاون لدول الخليج العربية لأخذ وجهة نظر القادة التربويين في دول المجلس في وظائف كليات المجتمع وترتيب هذه الوظائف حسب أولويتها، كانت الوظيفة التحويلية(أي إعداد الطلاب للجامعة) أقل الوظائف تأييداً وآخرها في ترتيب الأولويات[٢٠، ص٢١-٢٢].

وحتى لا تحيد هذه التجربة الحديثة عن مسارها الصحيح وأن يتفق منحاها مع المفهوم الصحيح لكليات المجتمع وحتى تنجح في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية شعر الباحث بضرورة الإسهام بدراسته هذه بتوضيح أمرين مهمين في هذه المرحلة وهما:

١ - سمات الطلاب الذين تخدمهم عادة كليات المجتمع.

٢ - مقومات نجاح كليات المجتمع في مساعدة هؤلاء الطلاب في تحقيق أهدافهم التعليمية.

أهمية الدراسة

هناك أمور متعددة توضح هذه الأهمية منها:

- أهمية تجربة كليات المجتمع كإجراء جوهري لتطوير نظام التعليم العالي وجعله أكثر قدرة على مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية.
- أهمية مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وضرورة ترسخه في نظام التعليم العالي.
- حداثة التجربة في المملكة وهذا يؤكد أهمية المبادرة بإجراء الدراسات التي يمكن أن تسهم في إنجاح هذه التجربة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة – عن طريق الإطلاع على ما كتب في التجارب العالمية عن كليات المجتمع ودورها في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي إلى التعرف على الحقائق المتعلقة بالطلاب الذين تخدمهم عادة هذه الكليات والحقائق المتعلقة بزيادة فاعليتها في تحقيق تكافؤ فرص التعليم الجامعي. ويندرج تحت هذا الهدف العام لهذه الدراسة ثلاثة أهداف هي:

١ - التعرف على السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية لطلاب كليات المجتمع.

٢ - التعرف على مقومات نجاح هذه الكليات في مساعدة هؤلاء الطلاب على تحقيق أهدافهم التعليمية.

٣ - الوصول إلى توصيات تسهم في زيادة فاعلية كليات المجتمع في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

أسئلة الدراسة

١ - ما السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية لطلاب كليات المجتمع؟

٢ - ما مقومات نجاح هذه الكليات في تحقيق أهداف الطلاب التعليمية؟

٣ - ما التوصيات التي يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية كليات المجتمع لدينا في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية؟

مصطلحات الدراسة

كلية المجتمع

هي مؤسسة تعليمية من مؤسسات التعليم الجامعي مدتها تقل عن أربع سنوات وتمتاز بتقديم برامج متنوعة أكاديمية ومهنية تطبيقية وتهدف إلى إعداد الطلاب أكاديمياً لإكمال الدراسة في الجامعة أو إعدادهم مهنياً لسوق العمل.

تكافؤ الفرص التعليمية

توفير الفرص التعليمية لكل فرد مع تنويعها وإيجاد الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة التي تجعله يستفيد من هذه الفرص في تنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى حد يمكن أن تصل إليه مهما كانت خلفية هذا الفرد الاجتماعية والاقتصادية.

منهج الدراسة

حداثة تجربة كليات المجتمع في المملكة تعتبر حافزاً للباحث في أن يستخدم المنهج الوصفي التحليلي وذلك بمراجعة ما كتب عن كليات المجتمع ومجتمعاتها الطلابية والتجارب في مجال تحقيق فرص التعليم الجامعي عن طريق هذه الكليات.

حدود الدراسة

هذا البحث ليس تقييما للتجربة المحلية وإنما هو نظر في التجارب العالمية وخاصة التجارب التي ارتبطت بقضية العدالة الاجتماعية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. سيتركز البحث على ما كتب عن سمات طلاب كليات المجتمع وعن تجارب تلك الكليات في إنجاح تجربتهم التعليمية.

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة في هذا المجال تختلف من حيث كثرتها وتعدد موضوعاتها من بلد إلى آخر. فبينما نجدها قليلة ومحدودة في محاورها في البلاد العربية وخاصة في المملكة العربية السعودية ، نجدها كثيرة يصعب حصرها ومتشعبة في موضوعاتها في البلدان المتقدمة وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية لكونها الموطن الأصلي لفكرة كليات المجتمع.

بالنسبة للمملكة العربية السعودية هناك بعض الدراسات لعل من أقدمها دراسة سنايدر هاري روسكو١٩٦٣م والتي ركز فيها على حاجة المملكة لكليات المجتمع لتأمين احتياجاتها من القوى البشرية المدربة للتصنيع وخاصة الصناعات البترولية وأن هذا يتطلب تطوير النظام التعليمي وتحديث المناهج وأن إنشاء كليات المجتمع جزء مهم وضروري من عملية تطوير النظام التعليمي لما يمكن أن تقوم به هذه الكليات من وظائف تدريبية وبحثية وخدمية للمجتمع المحلي.

ومن الدراسات التي أجريت عن المملكة دراسة طاهر١٩٧٦م ودراسته أيضا تعالج نفس فكرة الدراسة السابقة وهي الحاجة الملحة لإنشاء مثل هذه الكليات في المملكة العربية السعودية وذلك ما توحي به المبررات التي ذكرها لاختياره هذا الموضوع وهي أن القوى المدربة التي تشغل وظائف القطاعين العام والخاص هي قوى أجنبية في الغالب. ولقد ركز في دراسته

على التجربة الأمريكية والفلسفة التي تقوم عليها تلك التجربة ومدى إمكانية الاستفادة منها في نظام التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. ثم قدم كجزء مهم من دراسته نموذجاً مقترحاً للبنية الإدارية لكلية المجتمع إذا ما تأسست قي المملكة.

دراسة باقيس١٨٧٩م شبيهة في هدفها العام بالدراسة السابقة وهو تحديد حاجة نظام التعليم العالي في المملكة إلى تبني فكرة كلية المجتمع لتنمية وتدريب القوى البشرية في المملكة.

دراسة الطربزوني١٩٨٣م من الدراسات التي توصلت أيضاً إلى تأكيد الحاجة في المملكة إلى كليات شاملة ككليات المجتمع للذكور والإناث لتأمين احتياجات التنمية في المملكة من القوى الفنية المتوسطة. كما ذكر الباحث أن الأخذ بهذه الفكرة سيساعد على حل مشكلتي الرسوب والتسرب في الجامعات، حيث يعزو الباحث هاتين المشكلتين إلى قصور الإرشاد الأكاديمي نتيجة كثرة الطلاب وتكدسهم ولذلك يرى أن وجود كليات المجتمع سيخفف الضغط على الجامعات وهذا بالتالي سيساهم - حسب رأيه - في حل مشكلتي الرسوب والتسرب فيها.

من الدراسات الحديثة دراسة بو بشيت ١٤١٨هـ، عن إنشاء كليات المجتمع للبنات في المملكة العربية السعودية مبرراتها وأهدافها والبرامج المقترحة. وكانت أهم المبررات التي توصلت إليها في دراستها هو توسيع الخيارات في التعليم العالي أمام الطالبات سواء الخيارات المهنية التي تناسب طبيعة الإناث أو خيارات البرامج الانتقالية التي تتيح لهن مواصلة الدراسة في الجامعة.

أتت بعد هذه الدراسة مباشرة دراسة الشثري١٤١٩هـ، والتي هدفت لإيجاد صيغة مقترحة لتخطيط كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية. وقد أكد الباحث على ضرورة إنشاء مثل هذه الكليات في المملكة والتوسع في ذلك على أن يكون هناك عناية

خاصة بتحديد أهداف هذه الكليات ومناهجها من برامج وتخصصات وطرائق تدريس وأساليب تقييم وأن يراعى في ذلك مدى ملاءمة الأهداف والمناهج لخطط التنمية وحاجات سوق العمل.

وعلى مستوى البلدان العربية الأخرى هناك دراسات مماثلة كدراسة علي كاظم١٩٨٠م، والتي ركزت أيضاً على إيضاح مدى حاجة نظام التعليم العالي في الإمارات العربية المتحدة لكليات المجتمع لتتحمل عنه بعض العبء المتزايد على جامعة العين في استيعاب خريجي الثانوية العامة، وكذلك التأكيد على حاجة القطاع الخاص إلى إحلال الخبرات الفنية المحلية المدربة كبديل للعمالة الأجنبية التي وصلت نسبتها كما ذكر الباحث إلى ٩٨٪ من القوى العاملة.

ولنفس الهدف تقريباً وعن نفس البلد أجرى جمعة ١٩٨٢م، دراسة للتعرف على حاجة الإمارات العربية المتحدة لكليات مثل كليات المجتمع. وأظهرت الدراسة رغبة المسؤولين في قطاعي التجارة والصناعة وكذلك طلاب الثانوية العامة إلى مثل هذا النوع من الكليات.

دراسة الأغبري (١٩٨٩م) أجريت للتعرف على حاجة الجمهورية اليمنية إلى كليات شاملة ذات سنتين بعد الثانوية العامة وتحتوي على برامج متنوعة فنية ومهنية نهائية وبرامج تحويلية تمكن الملتحق بها من التحويل بعد إتمامها إلى الجامعة. خرجت الدراسة بوجود الحاجة الماسة في اليمن لمثل هذه الكليات حيث أوصى الباحث بالبدء في إنشائها في المدن الرئيسية. هذه الدراسة اتفقت مع كثير من الدراسات في الهدف ولكنها تميزت باستخدام الباحث لأسلوب المقابلة الشخصية مع عينة الدراسة التي شملت قادة تربويين وأكاديميين من الجامعات ومعلمين وموجهين وإداريين.

ناصف ١٤٠٤هـ، في دراستها المقارنة في مجال التعليم العالي وأنماط التجديد فيه ركزت على تجربة إنجلترا في الجامعة المفتوحة وعلى تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في كليات المجتمع وان لكل من هاتين التجربتين مميزات تجعلها من البدائل الصالحة للمجتمع المصري بعد تهيئته لتقبل هذا التجديد.

المملكة الأردنية الهاشمية من الدول العربية الرائدة في مجال تبني فكرة كليات المجتمع ولذلك تعددت الدراسات في هذا المجال وخرجت عن نمط الدراسات التي ذكرناها انفاً في دول عربية أخرى والتي تدور في معظمها حول التحقق من مدى الحاجة لهذا النوع من الكليات. ولكون التجربة في الأردن قائمة ولمدة زمنية كافية ظهر هناك دراسات تقييمية متنوعة لتلك التجربة. ومن هذه الدراسات دراسة قطيشات ١٩٩٠م الوصفية التحليلية لكليات المجتمع الأردنية ومقارنتها بالتجربة العراقية والأمريكية والبريطانية وذلك بتحليل الأنظمة والمبادئ والأسس التي تقوم عليها تلك الأنظمة وكذلك تحليل الواقع في الأردن والدول المقارنة. ثم استكملت قطيشات دراستها بتقديم نموذج مقترح مع خطوات إجرائية لتطوير نظام كليات المجتمع في الأردن ركزت فيها على أن تكون فلسفة هذا النظام واضحة وأن يكون باب الالتحاق بهذه الكليات مفتوحاً لكل الراغبين.

يلاحظ من استعراض الدراسات العربية في هذا المجال أن معظمها كانت تدور حول توضيح مدى الحاجة لهذا النوع من التعليم العالي بعد المرحلة الثانوية في كل مجتمع أجريت من أجله الدراسة. كما يلاحظ أن معظم هذه الدراسات تؤكد أن الحاجة تنبع من احتياج السوق بشقيه التجاري والصناعي إلى العمالة المتوسطة المدربة أي أنهم يركزون على الطبيعة المهنية الفنية لدور كليات المجتمع المتوقع في هذه البلدان.

بعض هذه الدراسات تضمنت تقديم نماذج مقترحة في مجال كليات المجتمع فيما لو تم إنشاؤها. من هذه الدراسات دراسة طاهر١٩٧٦م التي قدم فيها تصوراً للبنية الإدارية

لكلية المجتمع. ودراسة الشثري ١٤١٩هـ، أيضاً تميزت بإعطاء تصور واضح عن أهداف الكليات والبرامج والتخصصات واستراتيجيات التدريس والتقييم والسمات الشخصية والمهنية للمدرسين والإداريين في هذه الكليات.

في مجال تعليم البنات برزت أيضاً دراسة بو بشيت ١٤١٨م. في إعطاء تصور عن أهداف وبرامج لهذه الكليات تتناسب وطبيعة المرأة.

إن اقتصار الدراسات العربية – ما عدا الأردنية - على توضيح مدى الحاجة لكليات المجتمع أو إعطاء تصورات لما يمكن أن تكون عليه مرده إلى أن التجربة لم تكن موجودة بعد في البلدان التي قصدت بالدراسة.

بالنسبة للدراسات غير العربية وخاصة الدراسة عن كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية التي هي صاحبة التجربة فإنها من حيث العدد كم هائل يصعب حصره كما أنها تنوعت في مجالاتها فشملت الفلسفات والأنظمة والسياسات والوظائف والبرامج التعليمية بأنواعها التحويلية والمهنية والعلاجية التطويرية والخدمات وآليات التدريس والتدريب والتقييم والإدارة والتوجيه والإرشاد.كما تناولت الكثير من هذه الدراسات العاملين في هذه الكليات من إداريين ومدرسين ومدربين ومرشدين وكذلك الطلاب وما يطرأ على المجتمع الطلابي من تغيرات فيما يتعلق بالجنس والسن والأصول العرقية وما يترتب على هذه التغيرات من آثار على الأنظمة والبرامج والخدمات والآليات.

من بين هذه الدراسات اختار الباحث الدراسات الأكثر ارتباطاً بالدراسة الحالية وهي دراسة على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية شملت جميع كليات المجتمع والجامعات وقد أجريت في جامعة تكساس.University of Texas وهي دراسة Roueche and Baker,1984. وتنال هذه الدراسة أهميتها من كون أحد الباحثين فيها وهو John E. Roueche ممن لهم باع طويل في التأليف والبحث في مجال كليات المجتمع

ويترأس منظمات مهمة في هذا المجال أيضاً.كما تنال أهميتها من حيث إنها تتناول جانب دور كليات المجتمع في توفير الفرص التعليمية المناسبة وخاصة للطلاب " منخفضي الإنجاز" ويقصد بهم ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة من خريجي الثانوية العامة الذين يشكلون غالبية طلاب كليات المجتمع.

الدراسة هدفت للتعرف على استجابات كليات المجتمع والجامعات للطلاب منخفضي الإنجاز low-achieving students وذلك بوصف وتحديد أساليب الكليات والجامعات في مساعدة هؤلاء الطلاب على الوصول بقدراتهم إلى المستوى الذي يمكنهم من تحقيق النجاح في البرامج الجامعية العادية. كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخصائص أو العوامل المشتركة لمختلف البرامج التطويرية التي تبنتها الكليات والجامعات والتي ثبت أثرها الإيجابي في تطوير وتنمية القدرات والمهارات العلمية الأساسية لهؤلاء الطلاب ضعاف المستوى.

كان من نتائج هذه الدراسة أن أهم الخصائص المشتركة لهذه البرامج الناجحة هي :

١ - الدعم الإداري القوي من قبل إدارة الكلية أوالجامعة لمثل هذه البرامج التطويرية.

٢ - إلزامية القرارات الإرشادية للطلاب وكذلك قرارات توزيعهم على المقررات التي يحتاجونها لتطوير قدراتهم ومهاراتهم قبل التسجيل في مقررات الكلية العادية وذلك بعد إجراء الاختبارات الضرورية التي تحدد مستويات الطلاب واحتياجاتهم.

٣ - المقررات التطويرية منتظمة والطلاب فيها يجري تقييم حضورهم ومشاركتهم فيها وما يحققون فيها من تطور.

٤ - المقررات في البرامج التطويرية يجري احتسابها في سجلات الطلاب الأكاديمية.

٥ - المرونة في إعطاء الطلاب الوقت الكافي لإتمام هذه المقررات والحصول على درجة اجتياز المقرر.

٦ - تنويع استراتيجيات التدريس بما يتناسب وقدرات هؤلاء الطلاب بحيث تعطي هذه الاستراتيجيات دوراً أكبر للطالب في التعلم كفرد أو من خلال المشاركة الجماعية.

٧ - يقوم بتدريس هذه المقررات التطويرية المدرسون المتطوعون من مدرسي الكلية ممن تؤهله كفاياته الشخصية والمهنية لذلك.

٨ - الاستفادة من الزملاء من طلاب الكلية في إسداء خدمات تعليمية خصوصية لهؤلاء الطلاب المستجدين.

٩ - المتابعة المستمرة لسلوك الطلاب المرتبط بعملية التعلم مثل الغياب أو عدم إحضار أو إكمال الواجبات أو العجز عن الوصول إلى مستوى مقبول. وذلك بالبحث عن هؤلاء الطلاب وتقديم العون لهم.

١٠ - ربط محتوى المقررات التطويرية بالمقررات اللاحقة لها. وذلك حتى يكون الطالب الذي يجتاز هذه المقررات التطويرية أكثر قدرة على الاستمرار والنجاح في المقررات اللاحقة.

١١ - التقييم المستمر للبرامج وذلك بتطوير إجراءات جمع المعلومات عن فعالية هذه البرامج بمقرراتها وأساليب التدريس فيها .وذلك بوضع برنامج تقييم متكامل يشمل الاختبارات القبلية للقدرات وكذلك التقييم بعد توزيع الطلاب على المقررات وأثناء تعلمهم ثم الاختبارات البعدية للتأكد من وصولهم لمستويات مقبولة عند نهاية البرنامج.

وهناك دراسة أخرى مهمة أوردها Reinhard (1992) أجريت في جامعة متشغن University of Michigan وكانت عينة الدراسة تتكون من١٨٩٩ طالباً بدأوا دراستهم في

كليات ذات أربع سنوات أو جامعات و٤٢٢ طالباً بدأوا دراستهم في كليات المجتمع بعد تخرجهم من الثانوية في عام١٩٨٠م ثم دخلوا كليات المجتمع وحولوا بعد إكمال السنتين فيها أو أثناءها إلى الجامعات.وبعد التحويل تمت مقارنة أدائهم في الجامعة مع المجموعة الأخرى من الطلاب الذين بدأوا دراستهم في الجامعة وكان من النتائج المهمة لتلك الدراسة :

١ - أن الطلاب الناجحين في كليات المجتمع والذين تمكنوا من التحويل للجامعة كانت فرصتهم في إكمال برنامج البكالوريوس تماثل فرصة أولئك الذين بدأوا دراستهم في الجامعة.

٢ - أن الطلاب الناجحين في كليات المجتمع والذين حولوا للجامعة يشتركون مع المجموعة الأخرى من الطلاب الذين بدأوا دراستهم في الجامعة في كثير من الصفات النفسية والعلمية مثل: الجدية,والطموح, والنجاح العلمي، والانتظام الكلي، وتسجيل مقررات أكثر وخاصة في الرياضيات والعلوم.

ولقد استخلص من هذه النتائج وغيرها من نتائج هذه الدراسة بعض النقاط المهمة منها:

- أن كليات المجتمع التي بدأ فيها هؤلاء الطلاب دراستهم لم تكن تمارس بشكل فعال الوظيفة التحويلية التي هي مساعدة الطلاب الراغبين في التحويل على تحقيق هذا الهدف.

- أن زيادة نسبة الطلاب الذين يتمكنون من تحقيق هدف التحويل للجامعة ينبغي أن تكون مسؤولية جوهرية لكليات المجتمع حتى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

- أن تسعى كليات المجتمع لتقوية وتطوير برامج التوجيه والإرشاد للطلاب حتى يستطيعوا تحقيق هدف التحويل للجامعة.

ارتباط هذه الدراسة بموضوع الدراسة الحالية هو أنها اهتمت بمدى نجاح كليات المجتمع في القيام بدور أساسي من أدوارها وهو دور البوابة المفتوحة للتعليم العالي لنسبة كبيرة من الطلاب لا تؤهلهم نسبهم المنخفضة في الثانوية العامة وكذلك ظروفهم الاجتماعية الاقتصادية من الدخول للتعليم العالي من أبوابه التقليدية نظراً لارتفاع كلفتها المادية أو لارتفاع معاييرها الأكاديمية في القبول.

دراسة .Karabel,1297 وهي دراسة أجريت قبل دراسة جامعة متشغن للكشف عن توزيع الطلاب على الجامعات وكليات المجتمع من حيث مستواهم الاجتماعي والاقتصادي Socio-economic status الذي قاسه بمهنة الوالدين ومستواهم التعليمي ودخلهم السنوي.

ومن نتائج هذه الدراسة

- تزداد نسبة أبناء الطبقة العاملة في كليات المجتمع حتى تصل ٥٥٪ وأبناء الطبقة المتوسطة إلى٢٩٪ أما نسبة الطبقة العليا أو أصحاب المهن الراقية فتقل في كليات المجتمع حتى تصل إلى ١٦٪ أما تواجد أبناء هذه الطبقات في الجامعات فالمعادلة معكوسة حيث إن نسبة أبناء الطبقة العاملة فيها ٢٠٪ أما المتوسطة فتصل إلى ٣١٪ بينما أصحاب المهن الراقية فتصل إلى ٤٩٪.

- أما أثر دخل الأسرة فلعل أهم الحقائق المعبرة التي تم الكشف عنها في هذه الدراسة هو أن ما يزيد عن ربع طلاب كليات المجتمع يقل دخل أسرهم السنوي عن ٨٠٠٠ دولار.

- الحقيقة المعبرة الأخرى التي تتعلق بمستوى تعليم الأسرة وعلاقته بتحقق فرص التعليم العالي أن ما يزيد على ثلث طلاب كليات المجتمع يقل مستوى تعليم آبائهم عن الثانوية العامة.

- ولعل أهم ما خرج بهKarabelمن هذه الدراسة هو أن مصيرغالبية الطلاب منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي إذا استمروا في الدراسة في الكلية هو التخرج من البرامج المهنية المنتهية والالتحاق بسوق العمل أما الطلاب الأفضل في مستواهم الاجتماعي الاقتصادي فإنهم أصحاب الحظ الأوفر في البرامج التحويلية التي يلتحق الطالب بعد التخرج منها بالجامعة والحصول على درجة البكالوريوس .

صاحب الدراسة يحمل كليات المجتمع بأنظمتها وسياساتها وبرامجها التعليمية والإرشادية وخدماتها المسؤولية عن حدوث مثل هذا التفاوت في الفرص التعليمية.

الإطار النظري

الحديث في هذا الفصل سيتركز على ثلاثة محاور هي :

١ - كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية : نشأتها, ومفهومها ووظائفها ، وما تعرضت له من نقد خاصة فيما يتعلق بدورها في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. كذلك سيتم الحديث عن التجربة الأردنية : نشأتها ، ومفهومها ، وما تعرضت له من نقد أيضاً.

٢ - وصف المجتمع الطلابي في كليات المجتمع الأمريكية. والتغيرات التي تطرأ عليه منذ نشأة هذه الكليات.

٣ - مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية بشكل عام ومفهومه المتعلق بالتعليم الجامعي وخاصة كليات المجتمع.

كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية

تمت الإشارة في مقدمة الدراسة إلى جهود رئيس جامعة شيكاغو ويليام هاربرWilliam Harper ١٨٩٢م وكذلك قرار موريل لاند قرانت The Morrill Land Grant

Act 1892 وأن نتيجة تلك الجهود النواة الأولى لكليات المجتمع الشاملة كانت الكليات المتوسطة ذات السنتين بعد المرحلة الثانوية. وقد كانت تشكل مرحلة تعليمية بعد المرحلة الثانوية هدفها الأساسي تصفية الطلاب وإعداد القادرين منهم للعمل الأكاديمي الجامعي بمعاييره الصارمة لتعليم النخبة.

الانطلاقة الحقيقية لكليات المجتمع التي تهدف لتوفير فرصة التعليم الجامعي للجميع وإزالة الحواجز المعيقة كانت بعد قرار لجنة ترومان Truman Commission ١٩٤٧م وكان مما قاله الرئيس للجنة عندما شكلها ١٩٤٦م : " من بين الأسئلة الأكثر تحديداً التي أتمنى أن تهتم بها اللجنة هو طرق وأساليب توسيع نطاق الفرص التعليمية لكل الشباب القادرين [١٨ ، ص ٨٢]. ثم خرجت اللجنة ١٩٤٧م بتقرير واف في ستة مجلدات بعنوان"التعليم العالي من أجل الديمقراطية الأمريكية".

كان من أهم النتائج التي خرج بها ذلك التقرير محدودية الفرص التعليمية في التعليم العالي وأنها لا تصل للجميع. ولتصحيح هذا الخلل أوصت اللجنة في تقريرها لعلاج ذلك بتطوير ونشر كليات المجتمع في كافة أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية. [١٨ ، ص ٨٢].

انتشرت كليات المجتمع بعد ذلك وتنامى عددها في عام١٩٨٥م إلى١٢٢١ كلية مجتمع [١٨ ، ص ٨٣]. وصلت نسبة الملتحقين بها من مجموع طلاب التعليم العالي٥٠٪ [١٩ ، ص ١٠]. في عام ١٩٩١م وصل عدد الكليات إلى ١٣٠٠ كلية [٢٩ ، ص، ١١٥].

الغرض الأساسي من توصية تلك اللجنة بنشر مثل هذا النوع من الكليات هو توسيع نطاق فرص التعليم الجامعي لذوي الدخل المحدود ولسكان المناطق البعيدة عن مراكز الجامعات وكذلك لمن هم غير متأكدين من قدراتهم الأكاديمية [١٦ ، ص ٦].

لتحقيق ذلك تعددت وظائف تلك الكليات حيث أصبحت تشمل :

١ - إعداد الطلاب أكاديمياً ونفسياً لتكملة دراستهم في الجامعة عن طريق البرامج التحويلية.

٢ - إعداد الطلاب مهنياً في برامج مهنية منتهية لسوق العمل.

٣ - التدريب أثناء الخدمة في دورات وبرامج قصيرة لمن هم على رأس العمل وينشدون تطوير وتنمية قدراتهم.

٤ - التعليم المستمر.

الوظيفة الأساسية والتي بدأت بها كليات المجتمع وركزت عليها هي أعداد الطلاب لإكمال دراستهم الجامعية في الجامعة لكن في السبعينات ١٩٧٠م بدأت الوظيفة المهنية تنافس الوظيفة التحويلية [١٦ ، ص ٢ -٣]. هذا التحول من الوظيفة الأساسية كان مثار الجدل حول مدى التزام كلية المجتمع بدورها في توفير فرص التعليم الجامعي وتزايد النقد بأنها حادت عن ذلك الدور الأساسي والمهم . يردد النقاد أمثال Clark و Zwerling أن الكلية أصبحت تقوم بمهمة "التبريد" "cooling-out" أي أنها تقوم بتبريد طموحات الطلاب في إكمال الدراسة الجامعية ثم توجههم للبرامج المهنية وقد يخرجون من الكلية دون تحقيق شيء يذكر.

البعض الآخر أعطى وصف صمام الأمان safty valve لدور هذه الكليات والمقصود بذلك أنها تشكل صمام أمان للتعليم الجامعي حتى لا يدخله إلا النخبة.

بعض أنصار هذه التجربة يرون أن تراجع نسبة المحولين من كليات المجتمع إلى الجامعات سببه التغير الذي طرأ على المجتمع الطلابي من حيث السن والحالة الاجتماعية والوظيفية. حيث أصبح الطلاب أكبر سناً وأصحاب مسئوليات أسرية ووظيفيةوأقل قدرات علمية من سابقيهم يفضلون الانتظام الجزئي والبرامج المهنية والدورات القصيرة.

يرد النقاد على هذا بأن كليات المجتمع عندما حاولت أن تكون كل شيء لكل الناس أدى إلى تزايد مسئولياتها وتشتيت جهودها وبالتالي قلت فعاليتها في أداء مهمتها الأساسية في توفير وتيسير فرص التعليم الجامعي وأن تكون البوابة المفتوحة على الجامعات [١٥ ، ص٣٠]. ذكر Cohen ١٩٨١م أن هذه الكليات تقوم بعمل الرئة بالنسبة لنظام التعليم العالي [٢٧ ، ص ٨]. والحقيقة أن هذا الوصف يحمل في طياته نقداً إذ إن الرئة تقوم بالاحتفاظ بالأوكسجين وتطرد ثاني أكسيد الكربون.

السؤال الذي يمكن أن يوجه هنا هو: من هم الطلاب الذين ستصنفهم الكلية على أنهم الأوكسجين فتحتفظ بهم في نظام التعليم العالي ومن هم الذين سيصنفون على أنهم ثاني أكسيد الكربون فتتخلص منهم؟!

من النقاد من أعاد أسباب التحول من الوظيفة التحويلية إلى المهنية إلى الأخذ بمفهوم " تنمية القوى البشرية" نتيجة التحولات الاقتصادية وبالتالي توجه الأنظار نحو الوظيفة المهنية لكليات المجتمع لإعداد "المواد الخام" لسوق العمل وممن هاجم هذا التوجه Roueche and Roueche, (1994) وGreene, (1990) حيث حذروا من أن تكون المنافسة الاقتصادية ومتطلبات التقنية هي القوة المحركة لنظم التعليم والمؤثرة على سياساتها وأهدافها بدلاً من قوى العدالة والمساواة (1976) Zwerling. في كتابه : (Second Best :The crisis the community college) يرى أن كلية المجتمع صارت تقوم بدور المصفاة الاجتماعية بدلاً من دور الموفر للفرص التعليمية وقال بلهجة نقد شديدة إن كلية المجتمع : "لا تبقي نوعية من الطلاب خارجها فحسب بل وتخبرهم بأنهم لم يكن لديهم أبداً ما يتطلبه منهم دخولها" [١٧ ، ص xxi].

هذه أمثلة من الجدل القائم حول دور كليات المجتمع الأمريكية ومدى نجاحها في القيام به من قبل المحللين هناك وهذا لا يدل على فشل تلك الكليات بقدر ما يدل على

إدراكهم لأهمية تلك التجربة ولضرورة استمرارها بالتزام المهام التي أنشئت من أجلها فيتحقيق مبادئ العدل والمساواة بين أفراد المجتمع في مجال التعليم.

يريدونها أن تبقي الباب المفتوح لأولئك الذين أغلقت أمامهم أبواب الجامعات كما يريدونها أن تكون أكثر عناية بهؤلاء الطلاب عندما يلتحقون بها بأن تعمل على إنجاح تجربتهم فيها بتأمين الدعم اللازم المادي والمعنوي. يطالبونها بأن تعمل على تخفيف آثار الظروف الاجتماعية والاقتصادية على نفسياتهم وعلى قدراتهم الأكاديمية ببرامجها التطويرية والإرشادية فتعيد لهم ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم العلمية وتعينهم على الاختيار الصائب للبرامج التعليمية التي تحقق لهم طموحاتهم. لأن هؤلاء الطلاب وأن كانوا غير مؤهلين عند تخرجهم من الثانوية العامة للالتحاق بالجامعة إلا أن لديهم من الذكاء ما يستحق التطوير والتنمية [٣٢، ص ١٧]. إحدى جامعات نيويورك وهيCity University أجرت في عام ١٩٧٠م تجربة بان جعلت باب القبول مفتوحاً لكل خريجي ثانويات المنطقة لأي كلية في الجامعة وقد أجريت دراسة لمتابعة الطلاب ومعرفة نتائج هذه التجربة فوجدوا أن الطلاب الذين أتاح لهم هذا القرار دخول الجامعة كانوا متأخرين عن زملائهم في البداية. ولكن بعد تمام السنة الأولى وصل هؤلاء الطلاب إلى نفس مستوى زملائهم عند الدخول.

Astin (1985) استخلص بعد مراجعة الدراسة أن هؤلاء الطلاب من الممكن تعليمهم وليس هذا فقط بل إنهم بعد إعطائهم الوقت والعناية الكافية يستطيعون أن يصلوا إلى مستوى العمل الأكاديمي الجامعي العادي [٣٣، ص ١٠٨].

تجربة الأردن

بالنسبة للبلاد العربية فإن من التجارب البارزة في مجال كليات المجتمع تجربة الأردن وكان الدافع لتلك التجربة هو كما ذكر حماد والبشير ٢٠٠٠م هو الطفرة الاقتصادية التي

حدثت عام١٩٧٦م والتي أظهرت الحاجة للعمالة الفنية المدربة والتي كانت مستقطبة من قبل دول الخليج العربية. ثم انتشر تأسيس كليات المجتمع بعد عام ١٩٨٢م من الحكومة والقطاع الخاص الذي كان قادراً على استيعاب خريجيها [٢٩، ص ١١٥ و٣٠، ص ٢٧٠].

إن هدف هذه الكليات أساساً كان توفير الكوادر الفنية المتوسطة لسوق العمل أي أنها كانت تقوم بالوظيفة المهنية في نظام التعليم العالي الأردني. ومما يؤكد ذلك بالإضافة إلى دواعي تأسيسها ما ذكره التل ١٩٨٦م في تعريف كلية المجتمع الأردنية: " هي كل مؤسسة تعليمية جامعية متوسطة فنية اشتملت على تعليم أي نوع من أنواع المواد التعليمية أو المهارات بعد الحصول على الثانوية العامة أو ما يعادلها بحيث تقل مدة الدراسة فيها عن أربع سنوات" [٣٠، ص٢٧١].

استمرت كليات المجتمع في الأردن في القيام بتلك المهمة وتخريج الكوادر المدربة المتوسطة في كثير من التخصصات حتى زاد عدد الخريجين عن حاجة سوق العمل [٣١، ص٧٨].

يذكر عدس (١٩٩٥م)، أن مما زاد في حدة المشكلة هو أن الدول المجاورة و خاصة دول الخليج والتي كانت تستقطب الفنيين المهرة الأردنيين بدأت تستغني عنهم لظروف اقتصادية وسياسية [٣١، ص٧٩].

ويرد عدس ذلك إلى: " أننا سرنا في هذا الاتجاه دون تخطيط سليم، لا من وجهة نظر تربوية ولا من وجهة نظر اقتصادية" [٣١، ص ٧٩].

النقد الذي وجهه عدس كان تركيزه على قضية زيادة عدد الكليات وبالتالي عدد الخريجين عن الحاجة ولكنه لم يشر إلى اقتصار هذه الكليات على المهمة المهنية. ولذا كانت حلوله هي أن تغلق الحكومة الكليات التابعة لها وخاصة في المناطق التي يوجد فيها كليات خاصة. كما اقترح على الكليات الخاصة أن تتحد في مؤسسة تربوية واحدة وأن تبقي فقط على العدد الذي يفي بالحاجة.

المجتمع الطلابي لكليات المجتمع

أكدت الدراسات أن غالبية طلاب كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية هـم مـن المستويات الاجتماعيـة الاقتصـادية الـدنياlow socioeconomic status [١٤ ، ص٥٢٢ ، ٥٦٩]. كما ثبت أن من الأسباب الرئيسية في زيادة أعداد الطلاب في كليات المجتمع هو زيادة رسوم الجامعات بعد تراجع الدعم الفدرالي لها مما حدا بالطلاب ذوي الدخول المنخفضة للاتجاه لكليات المجتمع الأقل كلفة [١٩ ، ص٣].

كـان مـن نتـائج دراسـة Neumann 1985 أن ٦٨٪ مـن الطلبـة الـذين اسـتطاعوا الاستمرار في الكلية كان سبب اختيـارهم للكلية هو قلة تكاليفها. وأن ٨٦٪ من الـذين تركوا الكلية كان سبب اختيارهم للكلية هو قلة التكاليف [١٩, ص٢٥٧].

إن حساسية طلاب كلية المجتمع لقضية زيادة الرسوم أمر يؤكده Montemayer, 1985. عند مراجعته للدراسات التي تناولت العلاقة بين الالتحاق بالكلية وتكاليف الدراسة عند طلاب كليات المجتمع قال: (بالنسبة لأولئك الذين خيارهم الالتحاق بالكلية أو لاشيء, زيادة ١٪ في الرسوم الدراسية تؤدي إلى٢,٣٪ هبوط في عدد الملتحقين بالكلية) [٤٠ ، ص ٩٣].

وهنـاك دراسـة أخـرى أجراهـا .(1971) Sewell في جامعـة وسكنسـن علـى ٩٠٠٠طالـب مـن خريجي الثـانوي جرى تتبعهم لمعرفـة مـدى تحقق الفـرص التعليميـة الجامعية لهم وكان من النتائج أن ذوي المستويات الاقتصادية االعليا هم اصحاب الحظ الأوفر في الالتحاق بالكلية وكذلك في التخرج منها [٤١ ، ص ٧٩٧].

(1963) Rogoff وجدت في دراستها أن للعامل الاقتصادي أثر حتى على خطط طلاب الثانوي للالتحاق بالتعليم الجامعي [٣٥ ، ص٢٤٦].

نخلص من ذلك بأن العامل الاقتصادي من العوامل ذات الأثر الكبير على قدرة الطلاب على الالتحاق بالكلية كما أن أثره قد يمتد إلى مسيرة الطالب في الكلية بعد الالتحاق. بل إن هذا الأثر قد يسبق ذلك كله إلى التأثير حتى على طموحات طلاب المرحلة الثانوية في الالتحاق بالتعليم الجامعي. وهذا يعطي صورة واضحة عن السمة الغالبة لطلبة كليات المجتمع وأنهم من الطبقات الأقل من المتوسط اقتصادياً.

أما أعمار الطلاب فكانوا في البداية من خريجي الثانوية المراهقين الذين يلتحقون بكليات المجتمع في البرامج التحويلية بهدف إكمال دراستهم في الجامعة لاحقاً. كما يرتبط بهذه المرحلة من العمر سمات أخرى وهي عدم وجود مسئوليات أسرية أو وظيفية ولذلك كانت دراستهم انتظاماً كلياً full-time students لكن هذه السمة في المجتمع الطلابي في كليات المجتمع لم تدم طويلاً إذ بدأت بالتغير منذ الستينات حتى أصبح التغير ظاهرة ملحوظة في السبعينات حيث بدأت تنخفض نسب الطلاب الشباب الأقل من سن ٢٠ سنة حتى وصلت عام ١٩٧٠م إلى ٥٣٪ ثم إلى ٣٧٪ عام١٩٧٧م [١٩ ، ص ١٢].

وهذا التغير بدوره أثر على سمة أخرى مرتبطة بمسألة العمر وهي نوعية الانتظام بالكلية حيث ازدادت نسبة الطلاب ذوي الانتظام الجزئيpart-time students .حتى وصلت ٥١٪ عام ١٩٧٢م ثم وصلت عام ١٩٨٢م إلى ٦٣٪.

إن ارتباط نوعية الانتظام بالكلية بمسألة عمر الطالب يعود إلى أن زيادة العمر تعني وجود مسئوليات أسرية أو وظيفية أو هما معاً.

أهداف الطلاب عند التحاقهم بالكلية قضية مهمة ينبغي الإشارة إليها هنا. في بداية تأسيس كليات المجتمع كان هدف إكمال الدراسة الجامعية هو الهدف السائد بين الطلاب. وهذا أمر طبيعي لطلاب شباب حديثي التخرج من الثانوية العامة ليس لديهم من المسئوليات ما يشغلهم عن ذلك الهدف.

عندما بدأت التغيرات في أعمار الطلاب مع ما يلازم هذه التغيرات من عوامل أخرى برزت أهداف أخرى أثرت على وظائف كليات المجتمع حيث بدأت كفة البرامج المهنية المنتهية ترجح على كفة البرامج التحويلية وهنا ظهر الجدل حول دور كليات المجتمع في تحقيق العدل الاجتماعي واشتد النقد على هذه الكليات بأنها بدأت تتخلى عن وظيفتها الأساسية.

من السمات الأساسية التي تكرر ذكرها أيضاً لطلاب كلية المجتمع هو انخفاض القدرات العلمية. وهذا أمر له ارتباط وثيق بسياسة الباب المفتوح في كليات المجتمع التي يسرت معايير القبول لتحقيق تلك السياسة. بل إن بعض الكليات لا تشترط شهادة الثانوية العامة لمن بلغ الثامنة عشرة من العمر ولكنها تقدم له برامج تعويضية تطويرية حتى يصل إلى مستوى برامج الكلية العادية [٢٠ ، ص ٦].

في دراسة (Neumann, 1985) أشارت إلى أن ٥٩٪ من طلاب الكلية ذكروا أن سبب اختيارهم للكلية هو سهولة القبول [١٩ ، ص٢٨٧].

الحقيقة أن سمة انخفاض القدرات العلمية لنسبة عالية من طلاب كليات المجتمع هي من القضايا الكبيرة التي حظيت باهتمام المتابعين لدور هذه الكليات ومدى نجاحها في التعامل مع هذه الظاهرة. حيث يرون أن وجود هذه الظاهرة هو اختبار حقيقي لدور كليات المجتمع في توفير الفرص التعليمية. النقاد المحللون في هذا المجال يرون أن سياسة الباب المفتوح كخطوة أولى نحو تحقيق تكافؤ الفرص لا بد أن يتبعها خطوات كثيرة بعد دخول الطلاب للكلية تثبت فيها أنها توفر الجو الملائم والدعم اللازم لإنجاح تجربتهم داخل الكلية وبالتالي تحقيق ما يصبون إليه من أهداف.

أصحاب هذا الرأي يدعمونه بنتائج الدراسات التي سبق ذكرها والتي تحدث عن ارتباط مستويات التحصيل عند التحرج من الثانوية العامة بالمستويات الاجتماعية

الاقتصادية. وكذلك الدراسات التي تتحدث عن أن هذه النوعية من الطلاب يمكن بشيء من العناية والتشجيع أن تصل إلى المستويات المطلوبة في التعليم الجامعي.

تكافؤ الفرص التعليمية

يعرف الفقي (١٩٨٣) تكافؤ الفرص التعليمية بأنه: "توفير فرص تعليمية متكافئة لتنمية قدرات واستعدادات كل فرد إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه هذه القدرات والاستعدادات بصرف النظر عن الأحوال المادية أو المستوى الاجتماعي الاقتصادي للفرد" [٢٦ ، ص ٢٠٢].

هذا التعريف يحتاج في اعتقاد الباحث إلى إضافة تجعله أكثر وضوحاً وتحديداً لمعنى مصطلح " متكافئة" الذي ورد فيه. لذلك يمكن أن يقال: إن تكافؤ الفرص التعليمية يعني توفير الفرص التعليمية لكل فرد مع تنويعها وإيجاد الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة داخل المؤسسة التعليمية والتي تجعله يستفيد من هذه الفرص في تنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى حد يمكن أن تصل إليه مهما كانت خلفية هذا الفرد الاجتماعية الاقتصادية وما يرتبط بهذه الخلفية من عوامل نفسية وأكاديمية.

النقاط المهمة في هذا التعريف الأخير هي أولاً التنويع في المؤسسات التعليمية وفي البرامج المختلفة داخلها. وثانياً توفير الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة من سياسات وأنظمة وخدمات ومرافق وأجهزة وتسهيلات وبرامج توجيهية إرشادية ومدرسين ذوي كفايات عالية وأساليب تقييم مناسبة. ثالثاً وهي نقطة شديدة الأهمية وهي عدم إغفال العوامل الأكاديمية وارتباطها بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية.

التأكيد على هذه النقاط المهمة في هذا التعريف يجعلنا ندرك أن بعض الإجراءات وإن كانت تمثل جانباً من جوانب توفير الفرص التعليمية إلا أنها تبقى إجراءات ناقصة في هذا المجال.

من أمثلة ذلك مجانية التعليم التي ينتج عنها إزالة جزئية من العوائق التي تحول بين الأفراد والاستفادة من فرص التعليم.العوائق الاقتصادية تمثل جانباً مهماً من عوائق تحقيق الفرص التعليمية. ومجانية التعليم تمثل جزئية من هذا الجانب. مجانية التعليم وحدها لا تلغي أثر العوامل الأخرى في الجانب الاقتصادي لأن الناس بمستوياتهم المختلفة لن تكون استفادتهم متساوية من الفرص المتاحة [٢٤ ، ص٢٠ و٢٦ ، ص ٢١٨ و٣٧، ص ١٠١ و٣٨، ص١٤٢].

مثل هذا الحديث عن محدودية إجراء مجانية التعليم في توفير الفرص التعليمية يصدق على إجراء سياسة الباب المفتوح في تيسير شروط القبول. هذه السياسة تبقى إجراء ناقصاً إذا لم يرافقها إجراءات مكملة بعد قبول الطالب للمؤسسة التعليمية تسهم في إنجاح تجربته فيها وتثبت استفادته من الفرصة المتاحة [١٤ ، ص٥٥٠ و٣٢، ص١٩و٣٦، ص١٠].

الإخلال بمبدأ تحقيق الفرص التعليمية مظاهره متعددة وهي وإن كانت محدودة وغير واضحة في المجتمعات المتقدمة ، لكنها باستمرار مثار جدل بين القائمين على التربية والتعليم وبين المحللين والنقاد من أهل الفكر والبحث التربوي بغية إخضاع الممارسات التربوية لمبادئ العدل الاجتماعي.

أما في المجتمعات النامية ولأسباب متعددة ومتشعبة لعل أبرزها العوامل السياسية والاقتصادية فإن مظاهر الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في أنظمتها التعليمية تبدو أشد وضوحاً منها في غيرها من البلدان المتقدمة . ويمكن إجمال مظاهر الإخلال هذه فيما يلي :

- الاهتمام عند التخطيط للتوسع والتطوير بالكم أكثر من الاهتمام بالنوعية.

لذلك نجد أن هدف توفير المؤسسة التعليمية وتوفير المقعد لكل راغب هدف يمثل الأولوية بغض النظر عن مستوى تلك المؤسسة التعليمية فيما تقدمه من برامج وخدمات وما تحققه

من أهداف. وفي هذا يقول أحمد(١٩٧٥م) : "وعلينا أن ندرك أنه برغم الضغوط الهائلة التي يمثلها التصاعد الكبير في النمو السكاني وغيره من العوامل الأخرى التي تزيد من التدفق على التعليم.فإن التوسع الكمي غير المصحوب بجهود مقابلة لتحسين النوعية لا يحل المشكل. بل إنه في الحقيقة يخلق مشاكل جديدة أكثر خطورة وينحدر بفكرة التربية بأكملها إلى مستوى الشعارات الديماجوجية التي تعتبر مرضاً متفشياً في كثير من البلاد النامية"[٢٣ ، ص٨١].

- عدم تنويع الفرص التعليمية ويقصد به التنويع في البرامج من حيث التخصص والمستوى خاصة في التعليم العالي بحيث يناسب قدرات واهتمامات مختلف الأفراد. ويشترط في هذا أن نكون حذرين في عملية توزيعهم عليها وأن نكون على وعي تام بالعوامل التي تتحكم بعملية قبول الطلاب في مختلف الكليات والتخصصات حتى نعرف من الذي يقبل هنا ومن الذي يقبل هناك وعلى أي أساس قبل؟

وكما يصدق هذا القول على نوعية البرامج من حيث التخصص فإنه يصدق أيضا عليها من حيث مستواها وخاصة بعدما بدأت تظهر في نظم التعليم العالي برامج الدبلوم والكليات ذات السنتين من كليات تقنية وكليات مجتمع.

هذا النوع من الدبلومات والكليات يثير قضية أخرى متصلة بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي وهي عدم استمرارية التعليم حيث إن بعض هذه البرامج منتهية أو "مغلقة السقف" لاتتيح للمتخرج منها مواصلة دراسته فيما بعد.

أهمية التنويع وعلاقته بتحقيق الفرص التعليمية مرتبط أيضاً بالفرص الوظيفية التي تؤدي إليها البرامج بمختلف تخصصاتها ومستوياتها. [٣٨ ، ص١٤١].

- الفجوة في الفرص التعليمية بين المدن وبين الريف والمناطق النائية. وهذه الفجوة تشمل كل مستويات التعليم الأساسي والجامعي ولكنها في مستوى التعليم

الجامعي قد تصل إلى درجة الحرمان [٢٢ ، ص١٠٦]. وجود هذه الفجوة تسبب في نزوح كبير للمدن بحثاً عن أحوال معيشية أفضل وفرص في التعليم ما بعد الثانوي لأبنائهم. ولكن الحقيقة التي لا يمكن تجاهلها أنه بقي من أهل الريف والمناطق النائية من لم يستطع أو لم يرغب في النزوح للمدن أو في إرسال أبنائهم إلى هناك ليلتحقوا بمؤسسات التعليم الجامعي المتوفرة هناك لأسباب اجتماعية أو اقتصادية. حتى يتوفر التعليم الجامعي بمختلف تخصصاته ومستوياته لجميع الأفراد في مختلف المناطق ينبغي للمخططين أن يتنبهوا لقضية العدالة الاجتماعية وألا ينحصر التفكير في مجرد إيجاد مقاعد أياً كان نوعها ومستواها أو في تأمين متطلبات سوق العمل من العمالة المدربة.

الإجابة عن أسئلة الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة : " السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية للطلاب"

المقصود هنا هو الطلاب الذين يلتحقون عادة بكليات المجتمع الشاملة بالمفهوم الذي تم تحديده في هذه الدراسة في مجال تعريف المصطلحات.

كما ذكر سابقاً في الإطار النظري عن المجتمع الطلابي نقلاً عن Karabel (1972), وClark, (1960) أن غالبية طلاب كليات المجتمع من المستويات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا. Neumann, (1989) توصل في دراسته إلى أن أكثر من ٨٤٪ من طلاب الكلية التي طبق عليها دراسته كانوا من أبناء الطبقة العاملة[١٩ ، ص ٢٨٢].

مستوى الوالدين التعليمي كأحد المعايير التي تستخدم لقياس المستوى الاجتماعي نجده أيضًا منخفض عند الوالدين بالنسبة لطلاب كليات المجتمع. من نتائج

دراسة(1985) ,Neumann تبين أن أكثر من ٨٥٪ من طلاب الكلية لم يتجاوز تعليم والديهم المرحلة الثانوية. [١٩ ، ص ٢٨٢].

مستوى تعليم الوالدين عامل أثبتت الدراسات أثره على نجاح الأبناء في مسارهم التعليمي وخاصة في مجال الدعم المعنوي للأبناء وفي مجال توضيح الطريق أمامهم ومساعدتهم على الاختيار [١٥ ، ص ١٦٢].

وردت هذه النقطة عند كثيرين أمثال: (1980)Sheldon and Hunter و (1976)Knoel و(1973)Brawer و (1970) Cohen and Brawer الذين ذكروا أن انخفاض مستوى الوالدين التعليمي من عوامل نقص الدعم النفسي والمادي للطالب. كما أشاروا أيضاً إلى علاقة ضعف مستوى الوالدين باحتمالية ترك الطالب للكلية وانقطاعه عن الدراسة. [٤٥ ، ص ٢١ ؛ ٤٤ ، ص٧٣ ؛ ٤٧ ، ص٦٥ ؛ ٤٦ ، ص١٣].

حجم الأسرة من السمات التي برزت كما يشير(1985) ,Neumann في دراسته إذ كان معدله عند طلاب كليات المجتمع أربعة من الإخوة والأخوات وهو ما يعتبره حجماً كبيراً [١٩ ، ص ٢٨٢].

لا شك أن حجم الأسرة إذا اقترن بمحدودية الدخل سيؤثر سلباً على ما يحتاجه الطالب من دعم مادي ومعنوي من والديه.

من المعلومات التي استخلصها(1985) ,Neumann أيضاً أن ٥٠ ٪ من الطلاب ذكروا أنهم من بين أفراد أسرهم هم أول من التحق بتعليم في مستوى الكلية [١٩ ، ص ٢٨٣].

(1994), Roueche and Roueche أورد هذه الملاحظة عن طلاب كليات المجتمع[١٥ ، ص١٦]. وهذا في مجتمع مثل الولايات المتحدة يعطى صورة واضحة عن مستوى الأسرة الاجتماعي الاقتصادي بالنسبة لكلاب كليات المجتمع.

هذه السمات الاجتماعية المشتركة بين طلاب كليات المجتمع تعتبر متغيرا ت مهمة لارتباطها الشديد بالسمات النفسية لدى هؤلاء الطلاب.

من أهم السمات النفسية التي تواتر ذكرها فيما كتب في هذا المجال ما ذكره Roueche and Roueche, (1994) من أن معظم الباحثين في هذا المجال يتفقون على السمة التي نفوق كل السمات في وجودها وأثرها على طلاب كليات المجتمع هي سمة عدم الثقة بالنفس. كما يذكر ارتباطها بتوافر الشكوك لدى هؤلاء الطلاب في قدرتهم على التعلم [١٥ ، ص ١٢٦]. وقد أشار إلى هذا أيضاً Neumann, (1985) حيث ذكر أن أكثر من ٨٠٪ من الطلاب لديهم شكوك كبيرة حول قدرتهم على الدراسة [١٩ ، ص ٢٢١].

العجز Helplessness أوعدم القدرة على العناية بالنفس والاهتمام بها سمة ملاحظة أيضاً عند هؤلاء الطلاب.(Roueche and Mint, (1983 يرون أن هذه سمة اكتسبها الطالب من تكرار الفشل والمعاناة الناتجة عنه في كل مرة حيث يصل الطالب في كثير من الأحيان إلى الاعتقاد بأن فشله مرتبط بمؤثرات لا حيلة له بها. لذلك تكون استجابته لكثير من المواقف التي تحتاج إلى الإقدام على أمر ما هي أنه لا داعي للمحاولة [٤٢ ، ص٢ - ٥]. وهذا ما أكدته Cross, (1976) عندما ذكرت إن عدم الرغبة في المحاولة كان سبباً رئيسياً وراء فشل الكثير من الطلاب [٤٣ ، ص ٧٧].

ضعف مستوى الدافعية الذاتية من السمات النفسية لدى طلاب المجتمع [١٥ ، ص ١٣٦].

(Neumann,1985) ذكر هذه السمة أيضاً في دراسته وأنها عند جميع الطلاب سواء منهم من استمر في دراسته في الكلية أم من انقطع عنها. لكنه لاحظ أن هناك فروقاً في ذلك بين الشباب حديثي التخرج من الثانوية وبين البالغين منهم. لقد عزا هذه الفروق إلى عامل السن والبلوغ عند الكبار وأنهم دخلوا مجال العمل وجربوا المعاناة من قلة الفرص في الحياة،

ويعتبرون هذه الكلية فرصتهم الأخيرة لتطوير أنفسهم وتحقيق أهدافهم التعليمية الأخيرة. في المقابل نجد أن الشباب حديثي التخرج من الثانوية التحقوا بهذه الكلية إما استجابة لضغوط الوالدين أو لأنهم فشلوا في الحصول على مقعد في الجامعة، أو لأنهم لا يرون أن هذه هي فرصتهم الأخيرة وأنه ما زال في العمر متسع لفرص أخرى إن لم يتحقق شيء في هذه الكلية [١٩ ، ص٢٨٨]. كما أن من التفسيرات التي أوردها هنا هو أن بعض الطلاب بلا هدف لأن الطالب لا يدري ماذا يفعل بنفسه بعد إنهاء المرحلة الثانوية غير الالتحاق بالكلية.

عدم وجود هدف تعليمي أو وظيفي عند نسبة كبيرة من الطلاب كان من الملاحظات التي سجلها (Neumann, 1985) في دراسته والتي سيتم ذكرها عند الحديث عن السمات الأكاديمية في هذه الدراسة لاحقاً.

من النقاط المهمة في هذه التفسيرات التي أوردها Neumann هي شعور طلاب كليات المجتمع بأنهم جاءوا إليها لأنهم فشلوا في الحصول على الأفضل وأنها خيار من لا خيار له. أو أنها الخيار الأدنى. لقد ورد من بعض عينة دراسته عبارات مثل: "إنه خجل من ارتباطه بكلية مجتمع. . . . وأنه يتردد في الاعتراف بأنه طالب كلية مجتمع" [١٩ ، ص ٣٢١]. ويرى أن هذه الصورة التي يحملها بعض الطلاب عن كليات المجتمع ذات أثر على قرارهم في ترك الكلية وأنها مسألة وقت فقط.

(Pascarella, (1980 أشار إلى وجود هذه المشكلة كما أشار إلى أن من العوامل الرئيسية في علاجها هو سعي الكلية لتشجيع العلاقات غير الرسمية بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المدرسين [٤٨ ، ص٢٥٦].

السمات السابقة الاجتماعية والنفسية التي ورد في الدراسات توا فرها عند طلاب كليات المجتمع تمهد الطريق للحديث عن سمات أخرى مهمة مرتبطة بها وهي السمات الأكاديمية.

نـنن السـمة الجامعـة للسـمات الأكاديمية هـي سمـة ضـعف مستويات التحصـيل العلمي لدى معظم الملتحقين بكليات المجتمع. وهذه السـمة ظـاهرة ذكرتهـا كـل الدراسـات التي تناولت كليات المجتمع وخصائص المجتمع الطلابي فيها.

من الباحثين من أشار إلى بعض النمو في أعداد الطلاب ذوي القدرات العلمية العالية مثل: (Astin, (1977 و(Cohen and Brawer, (1989. ولكن الحقيقة المؤكدة التي مازالت موجودة هي أن معظم طلاب كليات المجتمع من ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة.

لا شك أن سياسة الباب المفتوح هي التي اجتذبت هـذه النوعية مـن الطـلاب بعـد أن حالت بينهم وبين الالتحاق بالجامعات المعايير الأكاديمية الصارمة.

ولكن هناك من يقول إن أثر سياسة الباب المفتوح في كليات المجتمع لم يقتصر أثرها علـى اجتـذاب الطـلاب ذوي المستويات التحصـيلية المنخفضـة وإنما قـد يتعـدى ذلـك إلى المساهمة في وجود هذه المشكلة لديهم وهم في المرحلة الثانوية. وذلك أن هـذه السياسـة – كما يرى البعض – دفعت طلاب المرحلة الثانوية إلى التفكير بأنه لا داعـي لبـذل مزيـد مـن الجهد ما دام أن هناك كلية ستستقبلنا في النهاية [١٥، ص ٣٢ -٣١]. محاولـة الـربط هـذه منطقية ولكن لا يوجد نتائج دراسات تدعمها.

ضـعف الطـلاب أكاديميـاً ظـاهرة موثقـة وهـي ظـاهرة ليسـت جديـدة حيـث أشـار(Medsker,(1960)أن ٥٦٪ مـن خريجـي الثانويـة في كاليفورنيـا غـير مـؤهلين للجامعـة [٣٢، ص٢١]. وطـلاب اليـوم كمـا يؤكـد (Roueche and Roueche, (1994 ليسـوا أفضـل أكاديمياً من طلاب الستينات [١٥، ص ٢٤٦].

سمـة الضـعف الأكـاديمي يـرتبط بهـا سمـات أخـرى مثـل عـدم وجـود أو وضـوح الأهـداف التعليميـة الـتي مـن أجلـها التحقـوا بالكليـة وهـذا مـرده إلى عـدم قـدرة هـؤلاء الطلاب على وضع أهداف واقعية وتحديدها لأنفسهم لأسباب نفسية تتعلق بعدم الثقة بالنفس والاعتقاد بحتمية الفشل.

الارتباط الضعيف بالكلية كما ذكر(1982) Cohen and Brawer من سمات الطلاب الضعاف أكاديمياً ويقصد بذلك الارتباط بالحياة الاجتماعية بالكلية حيث وجد أنهم لا يكونون علاقات مع زملائهم ولا مع مدرسيهم [٥٠ ، ص ١٠٧]. وهذه سمة ذات أثر سلبي على مسيرة الطلب التعليمية خاصة أنها قد تكون موجودة مسبقاً لدى الطلاب من مراحل تعليمية مسبقة (Neumann, (1985.وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابي للاندماج في الحياة الاجتماعية في الكلية على استمرار الطلاب في الدراسة ونجاحهم فيها [١٩ ، ص ٢٩٩].

مما توصف به هذه النوعية من الطلاب هو قلة المشاركة الصفية وعدم الرغبة في ذلك ما لم تضطره لها أساليب التدريس الجماعية. وهي ناتجة عن عوامل نفسية تتعلق بثقته بقدراته [١٥ ، ص ١٢٦].

ولعل من الظواهر السلوكية المحددة التي تعين على التعرف على مثل هؤلاء الطلاب هو ما ذكره (Weber, (1985 عندما قال: " غالباً ما يحضرون للصف بدون قلم رصاص ولا ورق, يؤجل شراء الكتاب, يجلس قرب المخرج, لا يكمل الواجب الأول, يصبح متقطع الحضور, وببساطة في يوم من الأيام يختفي" [٥٣ ، ص ١].

من السمات التي ذكرت وهي سمة متوقعة لدى الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة وهي ضعف المهارات الدراسية [١٥ ، ص ١٤٢]. والمقصود بذلك هو المهارات التي تزيد من استفادته مما يقرأه أو يسمعه أو يراه من معلومات وخبرات ومواقف تعليمية. من أمثلة هذه المهارات مهارة الإصغاء والكتابة السريعة الواعية واستخلاص الأفكار الرئيسية من المحاضرات والنصوص, والقدرة على المشاركة في الأنشطة التعليمية الجماعية.

الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة

" مقومات نجاح كليات المجتمع في تحقيق أهداف الطلاب التعليمية"

إن كانت معرفة نوعية طلاب كليات المجتمع خطوة مهمة فإن التعرف على مقومات نجاح تلك الكليات في خدمة هؤلاء الطلاب وتحقيق أهدافهم خطوة بالغة الأهمية. صحيح أن نوعيات الطلاب الملتحقين بكليات المجتمع لها أثر على استمرارهم ونجاحهم إلا أن تجربتهم داخل الكلية لها أثر أكبر على ذلك [١٩ ، ص٣٠٧].

تتكون الإجابة عن السؤال الثاني على عدة نقاط مهمة وذات ارتباط مباشر بنجاح كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وهي :

سياسة الباب المفتوح

- والمقصود به تيسير شروط القبول من الناحية الأكاديمية وإزالة العوائق الاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون الالتحاق بهذه الكليات.

تاريخ التجربة الأمريكية يشير إلى أن سياسة الباب المفتوح منذ انطلاقتها الكبرى المرتبطة بتوفير فرص التعليم العالي للجميع بعد اقتراح لجنة ترومان١٩٤٧م. سياسة الباب المفتوح كانت مثار جدل كبير. والسؤال الذي كان مطروحاً هو هل يمكن الجمع بين الباب المفتوح والتميز؟ [١٥ ، ص ٢٨]. الباب المفتوح أدخل فئات من الطلاب كانت محرومة لأسباب اجتماعية اقتصادية أو عرقية ولكن كان من السمات البارزة لهذه الفئات ضعف مستوى التحصيل العلمي.

كان هناك من يرى أن يكون للتعليم العالي معاييره الأكاديمية الصارمة كي تبقى الجامعات مكانا لتعليم النخبة وكي لا يضيع المال العام في تعليم ذوي القدرات العلمية الضعيفة وكي يبقى للشهادة الجامعية قيمتها عندما لا يحملها إلا النخبة. بل لقد ظهر في مجلة التايم١٩٧٠م عنوان كبير يقول: القبول المفتوح: الحلم الأمريكي أم الكارثة؟

[١٥ ، ص ٢٨]. في مقابل هؤلاء كان هناك من يرى أنه إذا بقيت القدرات الأكاديمية للطلاب حائلاً دون دخولهم الكلية أو دون الاستمرار والنجاح فيها فإن تحقيق الفرص التعليمية يصبح ناقصاً ولكن ينبغي لمؤسسات التعليم العالي أن تنوع فيما تقدمه لهؤلاء للطلاب تنويعاً يشمل المستوى والتخصص. وذلك لأن لديهم كما يقول البعض قدرات عقلية تستحق التنمية والتطوير [٣٢، ص ١٧]. الدراسات التي أجريت لمعرفة قابلية الطلاب الضعاف أكاديمياً للتعلم قليلة. ولكن هناك تجربتان هما تجربة City University في نيويورك لتي سبق ذكرها في الإطار النظري وكذلك تجربة الجيش الأمريكي لاستقطاب الشباب الذين هم بلا دراسة ولا عمل وتدريبهم. نتائج هذه التجربة كانت تشكل أيضاً دليلاً واضحاً على أن الطلاب المصنفين على أنهم محدودي القدرة بشكل كبير في مهارات أساسية مثل القراءة والرياضيات. يمكن تدريبهم بأعداد كبيرة [١٥ ، ص ١٢٣]. أنصار سياسة الباب المفتوح في كليات المجتمع يؤكدون أنه إن لم يكن هناك سياسة مكملة فيما يحدث بعد دخول الطالب للكلية فإن الباب المفتوح يصبح إجراء لا معنى له.ذلك لأن الطلاب الذين يجتذبهم الباب المفتوح يحملون معهم من السمات ما يؤثر سلباً على تجربتهم داخل الكلية إن لم يؤخذ هذا الأمر بالحسبان.

المعايير الأكاديمية

هذه مسألة أخرى مشابهة لسابقتها لارتباطها بقدرات الطلاب الأكاديمية.عند الحديث عن مسألة المعايير الأكاديمية في كليات المجتمع هناك من يتصور أن هناك خيارين لاثالث لهما وهما: إما أن تلتزم هذه الكليات بالمعايير الأكاديمية الصارمة المطبقة في الجامعات او تنزل بمعاييرها إلى مستوى قدرات طلابها.

هناك في المقابل من يرى أنه يمكن لكلية المجتمع أن تجعل تجربة هذه النوعية من الطلاب تجربة ناجحة مع الاحتفاظ بالتميز أكاديمياً ويرى أن لا تعارض بين هذا وذاك وأن

الجمع بين إتاحة الفرصة والتميز أمر يمكن تحقيقه [٣٢، ص ٣١٧-٣١٨؛ ١٥ ، ص ٢٤٧-٢٤٨].

هؤلاء اللذين يرون هذه الإمكانية لم يرد في أذهانهم أن تضحي الكلية وتنزل بمعاييرها الأكاديمية إلى مستوى قدرات طلابها وإنما يتفقون على أنه ينبغي أن تكون كليات المجتمع بسياساتها وأنظمتها وبرامجها وخدماتها وما تقدم من دعم مادي ومعنوي مكاناً يستطيع فيه الطالب أن يتعلم حسبما تسمح به قدراته. هؤلاء التربويون أيضاً يطالبون هذه الكليات أن تخرج عن الأنماط السائدة في تقديم البرامج وفي أساليبها في التدريس والتوجيه والإرشاد والتقييم.

الحقيقة التي أظهرتها بعض الدراسات هي أنه حتى الطلاب لا يقبلون المعنى السلبي للمرونة في المعايير الأكاديمية التي تعني السهولة في محتويات المقررات وفي أساليب التقييم. حيث وجد أن ذلك يساهم في ترسيخ نظرتهم الدونية لكليات المجتمع وأنها ليست كليات حقيقية أو أنها في مستوى المدرسة الثانوية [١٩ ، ص ٢٧١ ، ٢٨٧ ، ٢٩١]. إن سمعة الكليات وتميزها الأكاديمي لا يتحقق أيضاً بمجرد رفع مستوى المعايير الأكاديمية وإنما يتحقق بإعطاء مفهوم "النوعية" معنى يتناسب مع مهمة هذه الكليات ومع التزامها بالباب المفتوح[١٥ ، ص ٦٩].

من الأمور التي ثبت أثرها السلبي على قدرة كليات المجتمع على الجمع بين التميز الأكاديمي وتوفير الفرص التعليمية هو تعدد الوظائف التحويلية والمهنية والتدريبية والتعليم المستمر وخدمة المجتمع وكذلك التنوع الشديد في البرامج وذلك عندما أرادت أن تكون كل شيء لكل الناس مما شتت جهودها واحدث خللاً في دورها كبوابة للتعليم الجامعي [١٦ ، ص ٣٥٢ ؛ ١٥ ، ص ٣٠ ؛ ٤٩ ، ص ١٥-١٧ ؛ ١٩ ، ص ٩].

الإرشاد الأكاديمي

تنبع أهمية توفر خدمة الإرشاد الأكاديمي في كليات المجتمع من الحاجة الماسة لطلابها لهذه الخدمة.

أولى مهام الإرشاد الأكاديمي هي التعرف على الطلاب عند التحاقهم عن طريق الاختبارات المناسبة والمقابلات. يرى Roueche and Rouehe (1994) أن تقييم الطلاب عند قدومهم للكلية يجب ألا ينحصر في تقييم بعض القدرات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات وإنما ينبغي أن يتسع ليشمل المهارات الدراسية والأهداف التعليمية و جوانب نفسية مؤثرة في حياة الطالب ونجاحه مثل تقدير الذات و الدافعية الذاتية والاستعداد للتعلم [١٥ ، ص ١٤٢].

ثاني المهام هي تعريف الطالب بما يتوفر في الكلية من برامج تعليمية وما يرتبط بها من فرص وظيفية وكذلك تعريفه بالخدمات والتسهيلات الموجودة و بالمدرسين وأساليب التدريس والتقييم المتبعة والأنشطة الرياضية والاجتماعية والأكاديمية الموجودة في الكلية. برامج الإرشاد التعريفية هذه تساعد الطالب أيضاً على الاندماج في الحياة الاجتماعية والأكاديمية بالكلية كما تعطيه الإحساس بالأمان لأن غالبية طلاب كليات المجتمع من النوع الذي يتردد كثيراً في المبادرة بالاتصال بالآخرين وطلب المعلومة أو المساعدة التي يحتاجها [٥٤ ، ص ٩٨-٩٩].

الاستمرارية وتنويع الأساليب من المبادئ الأساسيةلبرامج الإرشاد التعريفية.

كما أن هذه البرامج يمكن أن تبدأ قبل وصول الطلاب للكلية ومن ذلك تجربة كلية ميامي ديد Miami-Dade Community College في فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية عندما خطت خطوة فريدة في برنامجها الناجح فذهبت الى الطلاب وعائلاتهم وهم في المراحل المتوسطة والثانوية تعرفهم بالكلية وأهدافها وبرامجها وتشجعهم على الالتحاق بها

وتستمر في المتابعة والدعم حتى يلتحق الطالب بالكلية. كما تقدم الكلية مقررات إعداد وتهيئة لهؤلاء الطلاب قبل تخرجهم من المرحلة الثانوية. هذه الكلية ببرنامجها هذا ساعدت الطلاب على تحديد وتوضيح أهدافهم التعليمية مبكراً وعلى الوصول إلى قناعة بإمكانية تحقيقها [١٥، ص ٨٠-٨١].

يمكن أن نستخلص من البرامج الناجحة لبعض كليات المجتمع والتي استعرضها Roueche and Roueche (1994) أن هذه البرامج لا تتوقف عند حد التعرف على الطالب وتعريفه بالكلية، بل تتعدى ذلك إلى:

- مساعدة الطالب على تحديد أهدافه التعليمية والوظيفية.
- وضع تنظيمات ملزمة تمنع الطالب من تعريض نفسه لصعوبات تعرقل مسيرته التعليمية مثل عدم السماح لطلاب التحويل بالتسجيل المتأخر وتقليص الجمع بين المقررات العلاجية التطويرية ومقررات الكلية العادية وإلزامه بعدد الساعات الذي يناسب قدراته العلمية وظروفه الاجتماعية.
- توفير دعم معنوي للطلاب المستجدين وذلك بإيجاد شبكة من المدرسين والمدرسين المساعدين والزملاء لمساعدتهم على التكيف والاندماج في أنشطة الكلية المختلفة وعلى مواجهة الصعوبات الأكاديمية والإدارية والاجتماعية.
- تعريف الطالب ببرامج ومقررات الجامعات التي يمكن أن يلتحق بها بعد تخرجه من الكلية، والتنسيق مع الجامعات وعمل عقود معها، وإيجاد مقررات على مستوى السنة الثالثة في الجامعة يسجل فيها طلاب الكلية وتقدم في الجامعة أو يقدمها أعضاء هيئة تدريس من الجامعة في مقر كلية المجتمع بهدف تهيئة الطلاب للجو الأكاديمي في الجامعة[١٥، ص١٢١-١٦٧].

المدرسون والتدريس

التعامل مع طلاب كليات المجتمع يتطلب مدرسين يتصفون إلى جانب الكفاءة العلمية بالقدرة على التعامل مع هؤلاء الطلاب [١٦ ، ص ٨٨].

الاعتزاز بالكلية شعور يجب أن يحمله مدرس الكلية وأن يكون هذا هو ما يبديه لطلابه دوماً. حيث ثبت أن إحساس الطلاب بغير هذا من مدرسهم يرسخ ما لديهم من مشاعر سلبية مسبقة عن الكلية [١٩ ، ص ٢٦٩].

يمكن إجمال أهم ما ينبغي أن يتسم به مدرس كلية المجتمع بما يلي :

- الالتزام بالمهنة والجدية في أداء مسؤولياتها.
- أهدافه واضحة ومحددة.
- لديه تصور كلي يساعده على رؤية ارتباط تخصصه والمواد التي يدرسها بالمواد الأخرى وكذلك ارتباطها بحياة الطالب فيما بعد.
- ايجابي في تعامله مع الطلاب.
- حوافزه ذاتية ولعل من أهمها رؤيته لنجاحات طلابه.
- موضوعي عند نظره في مشاكل الطلاب ويقدم لهم الحلول والبدائل ولا يتسرع بإصدار الأحكام عليهم.
- يجيد الإصغاء الفعال.
- أن يكون مرحاً بطبيعته [١٥ ، ص ١٠٢-١٠٦].

أما أساليب التدريس فإن حسن اختيارها يعتبر من العوامل التي ثبت أثرها الإيجابي على مسيرة الطلاب التعليمية. لعل ابرز خصائص الأساليب الناجحة هو أن تكون عملية التعلم جهداً مشتركا [٥٥ ، ص ١٤١ ؛ ٤٣ ، ص ١٢٤]. الطالب ينبغي أن يكون أكثر إيجابية في عملية التعلم وأن يكون له دور فاعل فيها. تقول Cross (1976) :

"بالرغم من علمنا بحقيقة أن المواقف الجماعية ذات فعالية عالية في خبراتنا التعليمية إلا أن الفصل الدراسي لا يزال يفتقد هذه الصفة. بدءاً من خبراتهم المدرسية المبكرة، الأطفال ينبهون على يؤدوا أعمالهم فقط وأن يبقوا أعينهم على أوراقهم وألا يتحدثوا مع من حولهم. نادرا ما نسمح بحدوث، دع عنك أن نشجع، أنشطة جماعية مثل حل المشكلات."[٤٣، ص ١٢٤]. كما ذكرت Cross (1976) خمسة مبادئ أساسية للتعلم الفعال وردت كجزء من توصيات دراسة المعهد الوطني للتعليم " شروط التميز في التعليم العالي الأمريكي" وهي:

- أن يكون للطالب دور فاعل في عملية التعلم.
- أهداف التعلم يجب أن تكون واضحة للطالب.
- أن يجزأ المحتوى إلى وحدات صغيرة يتناول كل منها موضوعاً أو مفهوماً واحداً.
- ضرورة توفر التغذية الراجعة والتقييم المستمر حتى يكون المدرس والطالب على معرفة بمدى تحقق الأهداف.
- إدراك الفروق الفردية ليس فقط بين مختلف الأفراد وإنما في الفرد نفسه بين وقت وآخر وبين مهمة وأخرى [٤٣، ص ٥٢].

تفريد التعليم استراتيجية تناسب بعض طلاب كليات المجتمع خاصة في المقررات العلاجية التطويرية حيث أنها تركز على الفروق الفردية في سرعة التعلم [٤٤، ص ٥٢-٥٤].

أسلوب المحاضرة أسلوب تقليدي تقل فعاليته عن الأساليب الأخرى خاصة إذا كان هو السائد في التدريس.لكن لأنه أسلوب لا يستطيع الكثير من المدرسين الفكاك منه. هناك من يرى إمكانية تطويره لزيادة فعاليته عن طريق:

- تحضير محاضرات قصيرة من ٥-١٥ دقيقة ويحاول أن يطرح أسئلة على الطلاب تتيح له إلقاء هذه المحاضرات القصيرة كإجابة عليها.

- أن يستخدم عنصر المفاجأة وذلك بأن يتوقف فجأة بشكل مؤقت ويطرح قضية تتطلب إجابة مكتوبة.
- استخدام أكثر من محاضر يتبادلون الأدوار في إلقاء المحاضرة [١٥ ، ص ١٧٧].

الاستخدام الأمثل للتقنية له أثر كبير على إنجاح عملية التعلم سواء في أنشطتها الجماعية أو الفردية. كما أن لاستخدامها اثر ايجابي في ربط المحتوى بالطريقة في عملية التعلم. أي أن الطالب لا يحصل على المعلومة فقط وإنما يتعلم كيفية الحصول عليها [١٥ ، ص ١٧٨].

الدعم المالي

يتوفر أدلة علمية كافية على اثر الدعم المالي للطلاب على استمرارهم في دراستهم حيث ذكر Neumann (1985) في دراسته أن ٥٣٪ من الطلاب انقطعوا عن الدراسة بسبب عدم توفر الدعم المالي[١٩ ، ص ٢٥٦]. هذه نتيجة متوقعة إذا تذكرنا المستوى الاقتصادي لغالبية طلاب كليات المجتمع.

الدعم المالي يكون بأساليب متعددة منها توفير احتياجات الطالب المادية مجاناً أو بأقل تكلفة ومنحه مكافأة مالية فصلية أو شهرية أثناء دراسته. يضيف Roueche and Roueche (1994) بعض الأساليب الأخرى التي تمارسها بعض الكليات لتوفير الدعم المالي لطلابها مثل توفير منح دراسية منها أو من جامعات أو من جمعيات أكاديمية أو اجتماعية ومثل تشغيل الطلاب داخل الكلية أو مساعدتهم بالبحث عن أعمال خارج الكلية وتزويدهم بمعلومات وافية عن مصادر الدعم المالي والإجراءات المطلوبة للحصول عليه [١٥ ، ص ٢٥٣-٢٥٥].

البرامج التطويرية Developmental Programs:

كانت بداية تسمى البرامج العلاجية Remedial Programs ولقد بدأت فكرتها في التعليم العالي الأمريكي قبل أكثر من ١٥٠ عاماً، وكان ذلك في جامعات مشهورة مثل هارفارد وكورنيل [١٥ ، ص ٤١]. رئيس جامعة هارفارد تشارلز إليوت لاحظ عام ١٨٧١م وجود مشكلات لغوية عند الطلاب المستجدين فدعا إلى وضع اختبار قبول. عند تطبيق الاختبار فشل ٥٠٪ منهم في اجتيازه. في عام ١٨٧٤م أنشأت الجامعة مقررات تهيئة وإعداد لعلاج تلك المشكلات عند المستجدين [١٥ ، ص ٤١].

بالنسبة لكليات المجتمع يذكر (1988) Boyland أنه في عام ١٩١٥م كان هناك سبعون كلية تقدم برامج علاجية [٥٧، ص ٤]. مع أنه في يوم من الأيام لم يكن هناك اتفاق على إمكانية المهمة العلاجية كما يذكر Roueche and Roueche(1994) إلا أن أعداد هذه الكليات تزايد حتى صار أكثر من ٩٠٪ منها يقدم مثل هذا النوع من البرامج [١٥ ، ص ٤٣ ، ٧٠].

كانت هذه البرامج في البداية تركز على مظاهر الضعف الأكاديمي في اللغة الإنجليزية قراءة وكتابة والرياضيات وعلى معالجة بعض العادات الدراسية السيئة. في أواسط الستينيات ظهرت مؤشرات التحول في مفهوم تلك البرامج حيث بدأ يتسع ليشمل التعامل مع عموم المشاكل التي يأتي بها الطلاب معهم وذلك بعد أن أدركت الكليات بأن المهمة العلاجية التي بدأت بها كانت ضيقة المفهوم [١٥ ، ص ٤٩]. في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات صار ينظر إلى مصطلح "Remedial" على أنه مصطلح سلبي تحيزي ثم أستبدل بمصطلح "Developmental" ليتفق مع الشمولية في المفهوم الجديد لهذه المهمة وللتخلص من سلبية المصطلح السابق[٤٣ ، ص ٣١ ؛ ١٥ ، ص ٥٠].

التغيير لم يقتصر على المصطلحات بل تعداه إلى عناوين المقررات التطويرية من اجل أن تعطي صورة أكثر إيجابية وجذباً للطلاب. من أمثلة ذلك تغيير عنوان "Basic Writing" إلى "Introduction to Expository Writing". مثل هذه التغييرات أدت إلى تحسين اتجاهات الطلاب نحوها وزادت من الإقبال الطوعي عليها [١٥ ، ص٥٠].

Cross (1976) خرجت بعد تحليل لما كتب خلال ثلاثين عاماً عن البرامج العلاجية التطويرية بتوصيات مهمة تساعد على تصميم برامج تطويرية فعالة:

- العمل على تطوير قدرات الطالب الفكرية يجب أن يرتبط بالجوانب الاجتماعية والنفسية عنده لأن الإنجاز أو عدمه ليس قضية عقلية فقط.

- أن يتم اختيار القائمين على هذه البرامج بناءً على اهتمامهم بهذه القضية وانتمائهم لمهنة التعليم ومعرفتهم بمشكلات التعلم.

- أن تحتسب درجات الطلاب في مقررات هذه البرامج في سجلهم الأكاديمي.

- التعامل مع مشاكل طلاب هذه البرامج بمرونة شديدة وذهن متفتح [٤٣ ، ص ٤٢-٤٥].

في فصل الدراسات السابقة في هذا البحث تم استعراض بعض نتائج دراسة Roueche and Baker(1984) والتي كانت عن الخصائص المشتركة لعدد من البرامج الناجحة التي تبنتها بعض كليات المجتمع.

أما ما يؤثر سلباً على نجاح مثل هذه البرامج فهو إسناد تدريسها لمدرسين حديثي الخبرة في مجال التدريس أو لمن لديهم اتجاهات سلبية تجاه الطلاب ذوي القدرات العلمية المنخفضة [٣٩، ص ١٨ ؛ ١٥ ، ص ٥٩].

قاعدة معلومات متكاملة

قدرة كليات المجتمع على خدمة طلابها وإنجاح تجربتهم داخل الكلية تعتمد بشكل كبير على ما تجمعه من معلومات عن الطلاب عند قبولهم وأثناء وجودهم فيها وعن فعالية برامجها التعليمية والتطويرية والإرشادية والخدمية. تبين من دراسة أجريت على بعض الكليات أن من عوامل نجاحها تطوير قاعدة معلومات متكاملة عن الطلاب [١٥ ، ص ٢٣٤]. كما لوحظ إدراك الإداريين والمدرسين في كليات المجتمع لأولوية تطوير قاعدة معلومات كعامل مهم في عملية تقييم البرامج ومتابعة الطلاب [١٥ ، ص ٥٧].

غالبية طلاب كليات المجتمع لهم سمات اجتماعية واقتصادية ونفسية وأكاديمية ثبت أثرها السلبي على مسيرتهم التعليمية. وهذا أمر يؤكد ضرورة وضع إجراءات لجمع المعلومات التي تساعد على تتبعهم [١٥ ، ص ٩٠].

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة

" توصيات يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية الكليات في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية "

١ - أن تقوم هذه الكليات في نظامنا التعليمي على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي وأن يكون هذا المبدأ هو المؤثر على أهدافها وسياساتها وأنظمتها ووظائفها وبرامجها وخدماتها وأساليب التدريس والتقييم فيها. إن قيامها على هذا المبدأ سيوجهها الوجهة الصحيحة وسيرتفع بمستواها النوعي. إن إنشاء هذه الكليات لمجرد إيجاد مقاعد وحل المشكلة الكمية في أعداد الطلاب لن يدفع للارتقاء بهذه الكليات للمستوى المطلوب. هذا القول يصدق أيضاً على هدف ناقص مماثل هو إنشاء هذه الكليات لتمرير البرامج المهنية وتوجيه من يلتحق بها أو جلهم لهذه البرامج من اجل سد النقص في سوق العمل. الاعتراض هنا ليس انتقاصاً للبرامج المهنية ودورها في التنمية

ولكنه إصراراً على تحقيق تكافؤ فرص التعليم العالي حتى يكون بكل أنواعه ومستوياته متاحاً للجميع.

٢ - تيسير شروط القبول إلى أقصى حد ممكن وذلك بأن يكون مجرد التخرج من الثانوية كاف لإمكانية الالتحاق بالكلية.

٣ - توفير الدعم المادي للطلاب وذلك بأن يكونوا على قدم المساواة مع زملائهم في الكليات الأخرى في الجامعة إذ ليس هناك من مبرر علمي أو اجتماعي لأن يكون طلاب هذه الكليات هم الفئة المحرومة من الدعم المادي. انخفاض مستوى تحصيلهم العلمي لا يكفي لتبرير هذا التمييز خاصة وقد عرفنا أن انخفاض مستوى التحصيل لا يعكس بشكل كلي قدرات الطالب العقلية وإنما هو مرتبط غالباً بعوامل متعددة اقتصادية واجتماعية ونفسية. إن في عدم توفر الدعم المادي لمثل هؤلاء الطلاب تكريس للآثار السلبية على مسيرتهم التعليمية.

٤ - الانتشار الجغرافي في كافة أنحاء المملكة لتمكين الجميع من الاستفادة من فرص التعليم العالي الذي لم يعد ترفاً وإنما ضرورة تمليها متطلبات العصر واحتياجات التنمية للطلاب كأفراد وللمجتمع ككل. الأمر المهم الذي ينبغي التأكيد عليه هنا هو أن تتساوى كليات الريف والمناطق النائية مع كليات المدن في الوظائف ولأهداف والبرامج والخدمات والمرافق والتجهيزات والكوادر التعليمية والإدارية والفنية.

٥ - أن تكون المعايير الأكاديمية في هذه الكليات أكثر مرونة خاصة فيما يتعلق بأساليب التدريس والتقييم. ليس المقصود بالمرونة هنا هو التنازل أو التسهيل وإنما المقصود هو إيجاد جو أكاديمي مشجع واختيار أساليب أكثر ملاءمة لمثل هؤلاء الطلاب. النتيجة التي نريد الوصول إليها من ممارسة هذه المرونة هي تنميتهم وتطويرهم وليس تصفيتهم.

٦ - أن تجمع هذه الكليات بين وظيفتي الإعداد الأكاديمي للجامعة والإعداد المهني لسوق العمل وينبغي الاقتصار في الوقت الحاضر على هاتين الوظيفتين حتى لا تتشتت جهود الكليات في وظائف يمكن أن يقوم بها مؤسسات أخرى مثل مراكز خدمة المجتمع وكليات الدراسات التطبيقية وغيرها من المؤسسات المتخصصة. إن الأعداد الهائلة من خريجي الثانوية والذين لم تستوعبهم الجامعات أمر يجعل التفرغ لتحقيق أهدافهم قضية ملحة. توزيع الطلاب على مختلف البرامج الأكاديمية والمهنية ينبغي أن يتم بطريقة علمية وأن تفعّل برامج التوجيه والإرشاد في هذا المجال ليقوم بمهام أساسية منها:

- التعرف على أهداف الطلاب التعليمية والوظيفية وقدراتهم العلمية وميولهم.
- تعريف الطالب ببرامج الكلية تعريف الطالب ببرامج الكلية وسياساتها وأنظمتها وخدماتها المساندة ليتمكن من توظيف هذه المعرفة فيما يحقق أهدافه.
- دمج الطالب بالحياة الاجتماعية والأكاديمية عن طريق تأسيس علاقات إيجابية مع مدرسيه ومرشديه وزملائه وعن طريق إشراكه بالأنشطة الطلابية المختلفة.
- توفير برامج تطويرية تساعد الطلاب على تطوير مهارات أساسية في اللغة قراءة وكتابة وفي الرياضيات ومهارات دراسية مهمة مثل الإصغاء واستخلاص الأفكار والتلخيص وغيرها. كما تساهم هذه البرامج التطويرية في تنمية ثقة الطالب بنفسه وفي اكتشاف طاقاته وقدراته.
- التنسيق مع الجامعات لتسهيل عملية تحويل الطلاب إليها وتهيئة الطالب لعملية التحويل بإعطائه معلومات كافية عن مقررات الكلية التي تحسب له في الجامعة وإعطائه صورة واقعية عن المتطلبات الأكاديمية في الجامعة والجهد المطلوب هناك. التهيئة العملية خطوة مهمة أيضاً حيث يمكن أن تقوم الكلية بالتعاون مع بعض أعضاء هيئة

التدريس في الجامعة لإعطاء مقررات في الكلية أو الاتفاق مع الجامعة على أن يحضر طلاب الكلية مقررات في الجامعة.

- وضع قاعدة معلومات متكاملة عن الطلاب لتتبع مسيرتهم وعن الكلية برامجها وخدماتها لاستخدامها في عملية التقييم المستمرة. من الضروري وضع إجراءات جمع معلومات واستخدام التقنية الحاسوبية في ذلك ليس فقط لتسهيل عملية جمع المعلومات وإنما أيضاً لتسهيل الوصول إليها واسترجاعها وقت الحاجة.

٧ - إنشاء هيئة تابعة لوزارة التعليم العالي يضم مجلس الإدارة فيها أعضاء من الوزارة ومن الجامعات من مختلف التخصصات ومن وزارة التربية والتعليم والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ومن القطاع الخاص. تكون مهمة هذه الهيئة الإشراف على الكليات وإدارتها وتنسيق علاقتها مع الجامعات ومع القطاع الخاص.

٨ - التفكير الجاد بمصير هؤلاء الطلاب بعد التخرج من الكليات، سواءً طلاب التحويل أو طلاب الإعداد المهني. من الضروري أن نحاول في وقت مبكر الإجابة على تساؤلات مهمة مثل:

- ما مدى توفر المقاعد في الجامعات لاستقبال من سيحول إليها من طلاب كليات المجتمع؟

- ما مدي توفر الوظائف الفنية في القطاع الخاص لمن سيتخرجون من برامج الإعداد المهني في هذه الكليات؟

توصيات لدراسات مستقبلية

١ - دراسات للتعرف على السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية للطلاب الملتحقين بكليات المجتمع في المملكة وأثر هذه السمات على مسيرتهم التعليمية.

٢ - دراسات للطلاب المحولين والتعرف على مدى نجاحهم في الجامعات.

٣ - دراسات تتبع للطلاب منذ دخولهم الكليات حتى تخرجهم منها أو تسربهم لمعرفة مدى فعالية الكليات في تحقيق أهداف الطلاب.

٤ - دراسات تركز على البرامج الإرشادية في الكليات.

٥ - دراسات حول المدرسين وأساليب التدريس والتقييم المتبعة ومدى ملاءمتها لطلاب كليات المجتمع.

المراجـــع

[١] Snyder H. R. " Community College Education for Saudi Arabia." *Unpublished doctoral dissertation*, Teacher College, Columbia University, *1963*.

[٢] Taher, F.A. " Administrative Model for Saudi Arabia Community Junior Colleges." *Unpublished master research paper*, Arizona State University, 1976.

[٣] Bagais, M. O. " Public Junior Colleges for The Kingdom of Saudi Arabia." *Unpublished doctoral dissertation,* Indiana University, 1979.

[٤] بو بشيت، الجوهرة بنت إبراهيم. " إنشاء كليات المجتمع للبنات في المملكة العربية السعودية. المبررات والأهداف والبرامج المقترحة." *رسالة دكتوراة غير منشورة*، مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤١٨هـ.

[٥] الشثري، عبد الرحمن بن سعود." صيغة مقترحة لتخطيط كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية." *رسالة ماجستير غير منشورة*. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود. ١٤١٩هـ.

[٦] Ali Kadhim, A. " Feasibility Study for A Comprehensive Community College System in The United Arab Emirates." *Unpublished doctoral dissertation*, Western Mi. University, 1980.

[٧] Joma, H. M. "A needs Analysis Study for the Establishment of a Community College Educational System in the United Arab Emirates." *Unpublished doctoral dissertation*, Western Mi. University, 1982.

[٨] Al-Aghbary, A. K. "The Feasibility of Adapting the Two Year College to the Yemen

Arab Republic." *Unpublished doctoral dissertation,* The University of Michigan, 1989.

[٩] Tarabzune, M. R. "The Development of Human Resources Through the Application of the Concept of the Public Comprehensive Community College in Saudi Arabia." *Unpublished doctoral dissertation*, The University of Arkansa, 1983.

[١٠] ناصف. مرفت صالح. " دراسة مقارنة لبعض أشكال التجديد في التعليم العالي في ضوء بعض التجارب العالمية (إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية)." *رسالة ماجستير غير منشورة.* القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس. ١٤٠٤هـ.

[١١] قطيشات، نازك عبدالحليم." تحليل مقارن لنظام كليات المجتمع في كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة والعراق ومدى إمكانية الإفادة منه في تطوير نظام كليات المجتمع في الأردن." *رسالة دكتوراة غير منشورة*، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

[١٢] Roueche, J. E. ;George A. Baker ;and Suanne D. Roueche. " *College Responses to Low-Achieving Students: A national study*. Orlando: HBJ Media System, 1984.

[١٣] Reinhard, B. " Post-Transfer Prosperity." *Community College Times*, September 22, 1992, 1-6.

[١٤] Karabel, J. " Community Colleges and Social Stratification: Submerged Class Conflict in American Higher Education." *Harvard Educational Review*, No.42, 1972,521-562.

[١٥] Roueche, J and Suanne D. Roueche. *Between a Rock and a Hard Place: The At-Risk Student In The Open Door College.* AACC, second printing, Washington DC, 1994.

[١٦] Gleazer, E. J. *The Community College: Values, Vision, and Vitality.* AACJC, Washington DC, 1980.

[١٧] Zwerling, L. S. *Second Best: The Crisis of the Community College.* New York: Mc Graw-Hill, 1976.

[١٨] Parnell, D. *The Neglected Majority.* AACJC, Washington DC, 1985.

[١٩] Neumann, W. F. " Persistence in the Community College: The student Perspective." *Unpublished doctoral dissertation*, Graduate School, Syracuse University, 1985.

[٢٠] الدريس، إبراهيم بن عبد الرحمن و المنصور عبد العزيز. *الكليات المتوسطة الشاملة(كليات المجتمع)*. الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الأمانة العامة، ١٩٩٠

[٢١] المنيع، محمد بن عبدالله. " تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة العربية

السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد: الجامعة العربية المفتوحة كنموذج." الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١, ٣٣-٩٥.

[٢٢] الحميدي، عبد الرحمن بن سعد؛ الطريري، عبدالرحمن بن سليمان؛ الضلعان، عبدالله محمد؛ والمنصور، إبراهيم بن محمد. *أنماط التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي العربية*. الرياض: وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، الرياض: ١٤٢٠هـ.

[٢٣] أحمد، عبد الكريم. "مشكلة التزايد السكاني وأثرها في تطور التربية في البلاد النامية." عالم الفكر وزارة الإعلام الكويتية، يناير، فبراير، ومارس ١٩٧٥، ٦٥ -٩٠.

[٢٤] غالب، نعمان عبد القوي. "معوقات تطبيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية." *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

[٢٥] Coleman, J. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: Government Printing Office, 1966.

[٢٦] الفقي، حسن سلامة. "تكافؤ الفرص التعليمية ومجتمع الجدارة." *مجلة العلوم الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة الكويت، ١١،ع٤(ديسمبر ١٩٨٣)، ٢٠١- ٢٢٣.

[٢٧] Cohen, M. A. " Criticizing the Role." 1981. ERIC. ED 203−940.

[٢٨] Greene, M. " Revision and Reinterpretation: Opening Spaces for Second Chance." In Inbar, D. E.(ed.), *Second Chance in Education: An Interdiciplinary and International Perspective. London*: The Falmer Press, 1990, 37-48.

[٢٩] حماد. خليل و سعيد البشير. "تمويل التعليم العالي في الدول العربية: طرق غير تقليدية." *بحوث مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح*. تحرير شادية التل، جامعة الزرقاء الأهلية، ١٦-١٨ مايو ٢٠٠٠، ١٠١-١٣٧.

[٣٠] التل، أحمد. "كليات المجتمع الأردنية بوصفها نمطاً من أنماط التعليم المستمر." *ندوة أسس التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار*، أبو ظبي(١٣-١٧ يناير ١٩٨٥)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة الإرشاد، بغداد، ١٩٨٦، ٢٩٦-٢٣٣.

[٣١] عدس، محمد عبد الرحيم." الواقع الحالي لكليات المجتمع مسؤولية من؟" المجلة الثقافية، الجامعة الأردنية، ع٣٦(١٩٩٥)، ٧٨-٨٣.

[٣٢] Medsker, L. L. *The Junior College: Progress and Prospect*. New York: Mc Graw-Hill, 1960.

[٣٣] Astin, A. W. *Achieving Educational Excellence*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1985.

[٣٤] Clark, B. R. " The 'Cooling-out' Function in Higher Education." *American Journal of*

Sociology, 65,no.6 (1960), 569-576.

[٣٥] Rogoff, N. *Local Social Structure and Educational Selection.* In A. H. Halsey et al(eds.), Education, Economy and Society. New York: The Free Press, 1963.

[٣٦] Clark, B. R. " The Clash of Values: Putting conflicting interests in cross-national perspective." *Change*, 15, no.7(October 1983), 38-49.

[٣٧] المطيري، "نادية بنت محمد." تكافؤ الفرص التعليمية في المرحلة الثانوية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية." *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٠هـ.

[٣٨] الحامد، محمد بن معجب. "المنظور الاجتماعي لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية." *مجلة إتحاد الجامعات العربية*، ع٢٦(جمادى الآخر ١٤١١)، ١٢٢-١٤٥.

[٣٩] Roueche, J. E. *Salvage, Redirection, or Custody*? Washington DC: AACC, 1968.

[٤٠] Montemayer, J. " Non-returning Student: Project follow-up report." *Glendale Community College Office of Research and Development*, Arizona, 1981. ERIC. ED 280 511.

[٤١] Sewell, W. " Inequality of Opportunity for Higher Education." *American Sociological Review*. 36, (October 1971), 793-809.

[٤٢] Roueche, J. E. and Oscar G. Mink " Overcoming Learned Helplessness in Community College Students." *Journal of Developmental and Remedial Education*, 2(Spring 1982), 2-5.

[٤٣] . Cross, K. P. *Accent of Learning*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1976.

[٤٤] Sheldon S. M. and Hunter R. *Statewide longitudinal study: Report on academic year 1978-79*. Woodland Hills, CA: Pierce College, 1980. ERIC. ED 184-636.

[٤٥] Knoell, D. M. *Through The Open Door: A study of patterns of enrollment and performance in Californias Community Colleges*. Sacramento, CA: California State Postsecondary Education Commission. 1976. ERIC. ED 119 752.

[٤٦] Cohen, A. M. and Florence B. Brawer. *Student Characteristics: Personality and dropout propensity.* Washington DC: AAJC. ERIC. Clearinghouse for Junior Colleges, Monograph no. 9. 1970.

[٤٧] Brawer, F. B. *New perspectives on personality development in college students.* Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1973.

[٤٨] Pascarella, E. T. Student-Faculty informal contact and college outcomes.Review of Educational research. 50, 1980, 545-595.

[٤٩] Karabel, J.*Community Colleges and Social Stratification*. New Directions for Community Colleges, 54, 1986. 13-30.

[٥٠] Cohen, A. M. and Florence B. Brawer. *The American Community College*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1982.

[٥١] Astin, A. W. F*our Critical Years :Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1977.

[٥٢] Cross, K. P.*Access and Accommodation in Higher Education.Research Reporter*, (Center for Research and Development in Higher Education, Berkeley, CA). 6(2), 1971. 6-8.

[٥٣] Weber, J.*Thoughts and Actions on Student Retention*. Innovation Abstracts. VII (30), 1985. 1-2.

[٥٤] Tinto, V. *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

[٥٥] Boyer, E. L. *College: The undergraduate experience in America*. New York: Harper and Row, 1987.

]٥٦] Boyland, H. R.*The Historical Roots of Developmental Education*. Review of Research in Developmental Education, 5 (3), 1988. 1-3.

The Role of Community Colleges in Achieving Equality in Educational Opportunities

Abdurrahman M. A. Alhabeeb
Assistant Professor, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 28/10/1424H.; accepted for publication 26/3/1425H.)

Abstract. The goal of the study is to identify the community colleges' role in equalizing educational opportunities in higher education. To achieve this goal, the study addresses three questions concerning the following: (1) The characteristics of the community college students; (2) the components of the community college success in helping students achieve their educational goals; and (3) the recommendations that would increase the effectiveness of the community college in equalizing educational opportunities in higher education. The researcher used analytic descriptive approach for analyzing results of related studies.

The study results are as follows:

1- There are some social, psychological and academic characteristics proved to have negative effects on the students' college experiences.

2- The major components of the community college success in helping students achieve their educational goals are: commitment to open-door policy; fulfillment of both transfer and vocational functions; provision of developmental courses, comprehensive counseling services, and financial aid; use of effective teaching strategies; and development of data collection procedures.

3- In light of the results of this study, the researcher suggests some recommendations to increase the effectiveness of the recently established community colleges in Saudi Arabia in equalizing educational opportunities in higher education.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٥١-٦٨٢ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

العلاقة بين الذاكرة العاملة وقدرات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع بمدينة الرياض

محمد جعفر ثابت

قسم علم النفس، جامعة الملك سعود،

الرياض ،المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/٢/٢٠هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/٣/٢٨هـ)

ملخص البحث. أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن مستوى القدرات القرائية لدى المعاقين سمعياً أقل منها لدى سليمي السمع. وقد عزا بعض الباحثين هذا التباين في مستوى القراءة إلى مدى كفاءة عمل الذاكرة العاملة لدى كل فئة. فحسب توضيح بادلي وهيتش Baddeley & Hitch تؤدي الدائرة اللفظية والتي هي جزء أساس من الذاكرة العاملة دوراً هاماً في تعلم المهارات الأساسيه التي تعتمد عليها القراءة الصامتة، مثل مهارة ترديد كلمات ليس لها معنى، ومهارة تعلم كلمات جديدة، وحجم حصيلة مفردات اللغة لدى الفرد [١، ص ص ٤٧ -٩٨]. ودعماً للافتراض السابق فقد وجد بعض الباحثين أن هناك درجة ارتباط مرتفعة بين مختلف قياسات الذاكرة العاملة السالفة الذكر ومهارات القراءة الصامتة لدى سليمي السمع. وحيث أن نشاط الدائرة اللفظية، والتي يفترض أن تؤدي دوراً هاماً في تمكن الفرد من القراءة، يعتمد على سلامة حاسة السمع؛ لذا فقد افترض بعض الباحثين أن الدائرة اللفظية قد تكون غير نشطة لدى المعاقين سمعيا؛ ويفترض أن يكون هذا هو السبب في انخفاض مستوى القدرات القرائية لديهم. ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث في الدراسة الحالية باختبار الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط من المعاقين سمعياً وعينة مكافئة من سليمي السمع، مستخدماً عدداً من المثيرات البصرية، وذلك لاختبار ما إذا كان المعاقون سمعياً يستخدمون نفس استراتيجيات التذكر التي يستخدمها سليمو السمع، وكذلك لاختبار ما إذا

كانت الدائرة اللفظية، والتي هي جزء من الذاكرة العاملة، تؤدي دوراً نشطاً بالنسبة لتعلم مهارات القراءة الصامتة لدى المعاقين سمعياً مثل ما هو الحال لدى سليمي السمع. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط مرتفع بين درجات المفحوصين في اختبار القراءة الصامتة ودرجات اختبارات الذاكرة لكل من مجموعتي المعاقين سمعياً وسليمي السمع. وبالرغم من تفوق سليمي السمع في اختبارات الذاكرة بشكل عام، إلا أنه بالنظر إلى درجات اختبار الذاكرة العاملة بشكل خاص، لم تشر النتائج إلى وجود فروق تذكر بين درجات المعاقين سمعياً ودرجات سليمي السمع في هذا النوع من الاختبارات، الأمر الذي يرجح عدم وجود اختلافات في استراتيجيات الذاكرة العاملة بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع. وقد قام الباحث بتفسير النتائج في ضوء طبيعة العينة التي أجريت عليها الدراسة وكذلك في ضوء ما أفادت به الدراسات السابقة من نتائج.

المقدمة

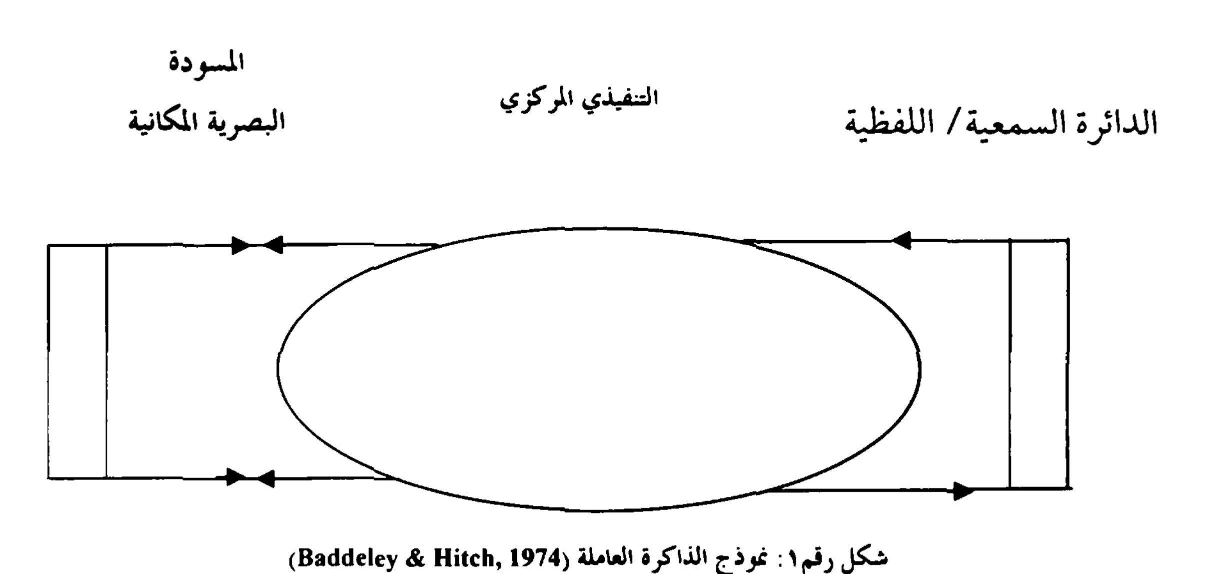
من المعروف بشكل واسع لدى المهتمين بتربية وتعليم المعاقين سمعياً انخفاض مستوى القدرات القرائية لدى هذه الفئة. فقد أشارت نتائج عدد من الدراسات التي استهدفت مقارنة مستوى القدرات القرائية بين المعاقين سمعياً والعاديين إلى أن مستوى القراءة لدى المعاقين سمعياً أقل منها لدى الطلاب غير المعاقين سمعياً [٢ ؛ ٣ ؛ ٤ ؛ ٥، ص ص ٧٠-٧١].

وقد عزا بعض الباحثين هذا التباين في مستوى القراءة بين ضعاف السمع وسليمي السمع إلى اختلاف العمليات العقلية/المعرفية الخاصة بمعالجة المعلومات الواردة في الذاكرة العاملة، التي يتم تنفيذها لدى كل مجموعة [٦ ؛ ٧].

الذاكرة العاملة والقراءة الصامتة

المقصود بالقراءة الصامتة، هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها، وربط عملية الفهم هذه بالخبرات السابقة لدى الفرد [٨، ص ٦٣ ؛ ٩، ص ٧ ؛ ١٠، ص ٢٢]. أما الذاكرة العاملة (Working Memory) فيقصد بها ما اقترحه بادلي وهيتش [١، ص ص

٤٧-٩٨] كبديل لمفهوم الذاكرة "قصيرة المدى" [١١ ، ص ص ٨٩ -١٩٥] من وجود نظام للذاكرة المباشرة للأحداث يعمل على دعم الأنشطة المعرفية المعقدة مثل التعلم والفهم والتفكير. وقد وجد هذا المفهوم للذاكرة العاملة اهتماماً من الباحثين في هذا المجال، وبالتالي أدى ذلك إلى تطوير نموذج متكامل لمكونات هذه الذاكرة ووظائفها [١٢ ، ص ص ٥٠-٢١٠ ؛ ١٣ ص ص ٧٠ -٩٥]. حسب توضيح بادلي [١٣ ، ص ص ٧٠-٩٥] لنموذج الذاكرة العاملة، يحتوي النموذج على نظام رئيس للتحكم في الانتباه (شكل رقم١) يشرف على أعمال عدد من الأنظمة الفرعية الجانبية التي تخدم هذا النظام وينسقها.



شكل رقم١: نموذج الذاكرة العاملة (Baddeley & Hitch, 1974)

وقد أطلق بادلي على نظام التحكم هذا مسمى "التنفيذ المركزي" (Central Executive)، واختار بادلي التركيز على دراسة اثنتين من المنظومات الفرعية الخادمة للنظام وهما: الدائرة السمعية/اللفظية (Articulatory or Phonological Loop) والذي

يفترض أن تكون مسئولةً عن معالجة المعلومات التي تعتمد على التحدث (Speech-Based)، والمنظومة الأخرى هي المسودة (البصرية-المكانية) (Visuo-Spatial Scratchpad) والذي يفترض أن تكون مسئولة عن معالجة الصور البصرية. وسوف نركز في هذا المقام على شرح مفهوم الدائرة السمعية/اللفظية (The Phonological Loop)، ذلك أن موضوع البحث الحالي يتركز حول دور هذه المنظومة الفرعية في تعلم القراءة لدى ضعاف السمع. ولمزيد من المعرفة عن المسودة البصرية -المكانية يمكن الرجوع إلى بادلي [١٣ ، ص ص ٧٠-٩٥].

لقد افترض بادلي أن الدائرة السمعية/اللفظية (The Phonological Loop) تتكون من جزئين:

أ - مخزن سمعي/لفظي (Phonological store) قادر على تخزين المعلومات الواردة التي تعتمد على التحدث.

ب - عملية تحكم لفظية (The Articulatory Control Process) تعتمد على الحديث الداخلي (Inner speech).

ويفترض أن يحتفظ المخزن الصوتي بالمعلومات البيئية السمعية الواردة لمدة تتراوح بين ١,٥-٢ ثانية ومن الممكن تمديد هذه المدة عن طريق المحافظة على المعلومات الواردة لفترة أطول في المخزن الصوتي/اللفظي وذلك من خلال قراءة الأثر (Trace reading) بواسطة عملية التحكم اللفظية (The Articulatory Control Process) التي تعيد تغذية المعلومات السمعية الواردة مرة أخرى إلى المخزن الصوتي/اللفظي. وهذه العملية هي المسئولة عما يعرف بالترديد الداخلي (Subvocal Rehearsal). كما تستطيع عملية التحكم اللفظية هذه، قراءة مواد مكتوبة وتحويلها إلى شفرة سمعية/لفظية وتسجيلها في المخزن

اللفظي (Phonological Store). بمعنى أن الدائرة اللفظية تؤدي الدور نفسه في معالجة المواد المقروءة أيضاً. إذاً سواء كانت المعلومات الواردة سمعية أم مقروءة فإن الدائرة السمعية تكون نشطة في كلتا الحالتين.

لقد افترض بادلي [١٣ ، ص ص ٧٠-٩٥] بأن وظيفة الدائرة اللفظية تتمثل في دعم نمو بعض الأنشطة المعرفية التي تؤدي إلى تنمية المهارات الأساسية لعملية الفهم القرائي ، مثل تعلم كلمات جديدة وزيادة حجم الحصيلة اللغوية من المفردات. ويرى عدد من الباحثين [١٤ ؛ ١٥ ، ص ص ٩-٢٠٠] أن دور الدائرة اللفظية في تعلم المهارات الأساسية للفهم القرائي يتمثل في الاحتفاظ بالأشكال الصوتية للكلمات الجديدة في المخزن اللفظي لفترة مؤقتة ريثما يتم تخزين هذه الأشكال الصوتية داخل مخزن الذاكرة طويلة المدى. هذا يعني أن الدائرة اللفظية تؤدي دوراً هاماً في تعلم الكلمات الجديدة ويتمثل هذا الدور في التعامل مع الجانب الخاص بنطق الكلمة (articulary) وليس الجانب المتعلق بمعنى الكلمة (semantic).

الإعاقة السمعية والدائرة الصوتية

اختلفت آراء الباحثين حول أهمية الذاكرة العاملة في تعلم اللغة لدى المعاقين سمعياً. فبالرغم من وجود قصور في القدرة السمعية لدى المعاقين سمعيا ، يرى بعض الباحثين أن عمليات الذاكرة العاملة تلعب دوراً هاماً في تعلم اللغة لدى هذه الفئة [١٦ ، ٦] بينما يرى فريق آخر بأن الذاكرة العاملة ليس لها دور يذكر في هذا المجال [١٧ ؛ ١٨].

لقد وجدت دينمان وآخرون [٦] في دراسة أجريت على مجموعة من الأطفال والراشدين ممن يعانون من اضطرابات سمعية وكذلك من العاديين ، أن أداء ذوي الاضطرابات السمعية والعاديين في قياسات الذاكرة العاملة منبيء جيد بمستوى مهارات

القراءة. فقد استخدم الباحثون ثلاثة اختبارات لقياس الذاكرة العاملة هي اختبار سعة القراءة واختبار سعة الاستماع وكذلك اختبار سعة الأشكال البصرية، ووجدوا أن أداء أفراد العينة على جميع هذه الاختبارات كان مرتبطاً بأدائهم في اختبار القراءة في حين لم يكن هناك ارتباط بين درجة فقدان السمع وبين أداء المعاقين سمعياً في اختبار القراءة، وذلك على الرغم من أن هذه العينة قد شملت أفراداً تتراوح إعاقتهم السمعية بين فقدان سمع بسيط (MILD) إلى فقدان سمع شديد (PROFOUND). إن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن العوامل المسئولة عن تعلم القراءة لدى العاديين هي نفسها المسئولة عن تعلم القراءة لدى المعاقين سمعياً.

وفي دراسة أجريت على عينة من الصم ممن يجيدون لغة الإشارة الأمريكية (American Sign Language) وجدت ويلسون وإموري [١٦] أن أفراد العينة قاموا بتحويل محتويات الصور القابلة للتسمية إلى شفرة سمعية وحفظها في الذاكرة، الأمر الذي يؤيد استخدام المعاقين سمعياً استراتيجيات معالجة معرفية للمعلومات في الذاكرة العاملة مماثلة لتلك التي يستخدمها سليمو السمع في معالجة المواد المقروءة.

إضافة إلى ما سبق، فقد قام عدد من الباحثين بدراسة ما إذا كان المعاقون سمعياً يعتمدون النظام الصوتي في معالجة الكلمات (لدى تعلم مفردات جديدة) كما يفعل سليمو السمع، أم أنهم يعتمدون على الشكل المرئي للكلمة (باستخدام حاسة البصر فقط). وقد أشارت النتائج إلى وجود تشابه في المعالجات الخاصة بكل من المعاقين سمعياً وسليمي السمع. فقد وجد كونراد [١٩، ص ص ٣٥-٤٢] أن بعض الأطفال الصم الذين تم تعليمهم باستخدام برامج شفهية[١]، كانوا يخلطون في الاستدعاء المباشر بين الأحرف المختلفة في الشكل والمتشابهة في النطق (مثل: v,c,d,g,b) تماماً كما يفعل الأطفال

---

(١) تعتمد على قراءة الشفاه.

العاديون، الأمر الذي يدل على أن هؤلاء الأطفال يستخدمون التشفير الصوتي في تخزين الكلمات. كما وجد دود وهيرملين [٢٠، ص ص ٤١٣ -٤١٧] أن المفحوصين الصم كانوا حساسين للتماثل الصوتي (bear/bare) كمنبه مساعد لاستدعاء الأزواج المرتبطة. وكان هذا هو نفس ما وجده ايضاً هيرملين وأوكونر [٢١] حيث وجدا أن المعاقين سمعياً قد استخدموا المنبهات المعتمدة على السجع في استدعاء الأزواج المرتبطة، كما يفعل العاديون من سليمي السمع.

وبالرغم من النتائج السابقة حول استخدام ضعاف السمع استراتيجيات عقلية/معرفية لمعالجة المعلومات الواردة لا تختلف عن استراتيجيات سليمي السمع، إلا أنه نظراً لانخفاض مستوى القدرة السمعية لدى المعاقين سمعياً، يرى بعض الباحثين بأن المعاقين سمعياً قد يعتمدون على استراتيجيات معرفية مختلفة عند تعلم اللغة [١٨ ؛ ١٧]. وحسب وجهة النظر الأخيرة، ونظراً لعدم قدرة المعاقين سمعياً على سماع الأصوات بوضوح، وبالتالي عدم استخدامهم الذاكرة السمعية، فإن النظام الدائري اللفظي المسئول عن تعلم اللغة لدى سليمي السمع يكون غير نشطٍ لدى المعاقين سمعياً [٢٢]. وعوضاً عن ذلك فإن المعاقين سمعياً يعتمدون على الشكل البصري فقط في تعلم الكلمات الجديدة، في حين أن سليمي السمع يستخدمون الشكل البصري إضافة إلى الشكل السمعي في تعلم الكلمات الجديدة. ويرى هذا الفريق أن هذا هو السبب في انخفاض مستوى المهارات القرائية لدى المعاقين سمعياً. ويدعم هذا الافتراض ما وجده والاس وكربالس [١٧] من أن الصم يرتكبون أخطاءً بصرية بدلاً من سمعية، كما يفعل سليمو السمع، عند استدعائهم مواد مكتوبة، الأمر الذي يشير إلى أن تركيز الصم يكون على الشكل المرئي للكلمة وليس على طريقة لفظها.

وفي سياق الجهود المبذولة لمحاولة كشف العلاقة بين الإعاقة السمعية والتمكن من القراءة السليمة ، ركز عدد من الباحثين على دراسة العلاقة بين فقدان السمع والقدرات والمهارات المعرفية الأساسية التي يعتمد عليها تمكن الفرد من القراءة بشكل سليم، والتي ، كما ذكر سالفاً، رأى بادلي وهيتش أنها تتأثر بسلامة الذاكرة العاملة وخاصة الدائرة اللفظية [٢٣ ؛ ٢٤ ، ص ص ١٧٠ -٢٥٠ ؛ ٢٥ ؛ ٢٦ ، ص ص ٢٧ -٨٠ ؛ ٢٧ ، ص ص ٢١٠ -٣١٥ ؛ ٢٨ ؛ ٢٩ ؛ ٣٠ ؛ ٣١] وفيما يلي استعراض لبعض هذه القدرات والمهارات، ومناقشة لما وجدته الدراسات حول العلاقة بينها وبين التمكن من القراءة بشكل سليم، ذلك أن الكثير من الدراسات قد تطرقت إلى اختبار هذه القدرات في سياق الجهود المبذولة لكشف طبيعة العلاقة بين القدرات القرائية والذاكرة العاملة.

من القدرات الأساسية التي لها تأثير مباشر على تمكن الفرد من القراءة هي حصيلة الفرد من مفردات اللغة، وسرعته في استدعاء المعاني المرتبطة بالكلمات المقروءة. فقد أشارت الدراسات التي أجريت على العاديين بأن هناك ارتباطات دالة إحصائياً بين تمكن الفرد من القراءة ومستوى أدائه في الاختبارات التي تقيس حصيلته من مفردات اللغة، وكذلك في الاختبارات التي تقيس سرعة استدعائه للمعاني المرتبطة بالكلمات [٢٣ ؛ ٢٤ ، ص ص ١٧٠ -٢٥٠ ؛ ٢٥]، ويرى بعض الباحثين أن انخفاض مستوى حجم حصيلة الفرد من مفردات اللغة قد عطل فهم تركيبات الجمل والتي تعتبر ركيزة أساس للفهم القرائي. وكذلك الحال بالنسبة لتأثير سرعة الفرد في استدعاء المعاني المرتبطة بالكلمات المقروءة في فهم النص المقروء.

وعند المقارنة بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع في حجم حصيلة المفردات وسرعة استدعاء المعاني وجد أن سليمي السمع يتفوقون كثيراً على المعاقين سمعياً في هذه الجوانب [٢٦ ، ص ص ٢٧ -٨٠ ؛ ٢٧ ، ص ص ٢١٠ -٣١٥]. إضافة إلى ما سبق

فقد أجمع عدد كبير من الباحثين على أن المعاقين سمعياً يجدون صعوبات كبيرة في البحث عن الكلمات والمعاني مقارنة بسليمي السمع [٢٨ ؛ ٢٩ ؛ ٣٠ ؛ ٣١].

وقد اعتبر بعض الباحثين أن عمليات التنظيم الذهني لمفردات اللغة التي يجريها الفرد عند معالجة مواد مقروءة، من المهارات التي لها ارتباط وثيق بمدى تمكن الفرد من القراءة بشكل سليم [٣٢، ص ص ٢٧٩-٣٠٠]. وقام "كوه" وآخرون [٣٣] بإجراء اختبار مباشر لمهارات الصم في التنظيم الهرمي للمفاهيم اللغوية حيث تم اختبار الذاكرة لدى الصم وسليمي السمع عن طريق تقديم قوائم كلمات مترابطة ولكنها غير مصنفة في فئات منفصلة، فوجدوا ان استدعاء الكلمات كان أفضل لدى سليمي السمع منه لدى الصم. إضافة إلى ذلك فقد لوحظ تحسن في الأداء بازدياد عمر المفحوص لدى عينة سليمي السمع، وذلك على عكس عينة الصم الذين لم يتحسن أداؤهم بازدياد العمر. وقد عزا الباحثون تفوق سليمي السمع في التذكر إلى استخدامهم استراتيجية تصنيف الكلمات إلى فئات لتيسير عملية استدعائها فيما بعد. وبالطبع فإن هذه المهارة تعتمد بشكل رئيس على المعرفة العامة بالتصنيفات المختلفة للأشياء، وعلى القدرة على التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة.

وفي السياق نفسه قام مارشارك وإيفرهارت [٣٤، ص ص ٦٣-٧٩] بمقارنة التنظيم العقلي والقدرة التصنيفية لدى كل من الصم وسليمي السمع عن طريق اختبار يقيس القدرة على استخدام المعلومات التصنيفية لدى مفحوصين تتراوح أعمارهم بين السابعة وسن دخول الكلية. وقد كان الاختبار عبارة عن لعبة تتكون من عشرين سؤالاً، وكان على المفحوص اختيار هدف من ٤٢ صورة من الممكن تنظيمها بناءً على أساس تصنيفي أو إدراكي أو وظيفي. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق سليمي السمع على الصم في جميع الأعمار.

تشير الدراستان السابقتا الذكر [٣٣ ؛ ٣٤ ، ص ص ٦٣ - ٧٩] إلى أن طريقة تنظيم القاموس العقلي لدى الفرد تؤثر على أدائه في الاختبارات اللغوية واختبارات الذاكرة ، وأن هناك فروقاً في هذه الجوانب المعرفية بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع.

بإلقاء نظرة عامة على الدراسات السابقة يتضح وجود اختلاف في النتائج التي تم التوصل إليها من قبل الباحثين حول مدى التشابه والاختلاف في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها كل من المعاقين سمعياً وسليمي السمع في تعلم اللغة. ففي حين أفاد البعض بوجود تشابه في الاستراتيجيات التي تستخدمها كل فئة ، أفاد آخرون بأن الاستراتيجيات التي استخدمها المعاقون سمعياً تختلف عن تلك التي يستخدمها سليمو السمع. كذلك فقد أفاد عدد من الباحثين إلى تفوق سليمي السمع على المعاقين سمعياً في بعض المهارات الأساسية التي يعتمد عليها تعلم اللغة مثل حجم الحصيلة اللغوية وسرعة استدعاء المعاني والتنظيم الذهني المعرفي.

وفي ضوء كل ما سبق بيانه فإن الهدف من الدراسة الحالية هو محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين القدرات القرائية وقدرات الذاكرة العاملة لدى المعاقين سمعياً ، عن طريق محاولة تحديد ما إذا كان المعاقون سمعياً يستخدمون استراتيجيات الذاكرة العاملة نفسها التي يستخدمها سليمو السمع ، وبالذات تلك المتعلقة بتعلم الكلمات الجديدة وبتحديد أكبر هل يستخدم المعاقون سمعياً الشكل البصري فقط أم يستخدمون الشكل المسموع للكلمة أيضا ، لتخزينها في الذاكرة. ذلك أن الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع ما زالت محدودة ونتائجها متباينة ولم تصل إلى تصور واضح حول الموضوع. وبالتالي فإنه توجد حاجة للمزيد من الدراسات في هذا المجال لتوضيح طبيعة العلاقة بين الإعاقة السمعية ومهارات القراءة لدى المعاقين سمعياً.

أهمية البحث

تتمثل أهمية هذا البحث فيما يمكن أن توفره نتائجه من إلقاء المزيد من الضوء على الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها المعاقون سمعياً في تعلم الكلمات الجديدة، وبالتالي المساعدة في تحديد أسباب انخفاض مستوى القدرات القرائية لديهم، مما قد يساعد في نهاية المطاف على تلافي هذه الأسباب أو التقليل من تأثيرها عن طريق استخدام الطرق التي تتناسب وطبيعة القدرات الإدراكية والمعرفية لدى هذه الفئة.

في الدراسة الحالية قام الباحث أولاً، باختبار العلاقة بين نشاط الذاكرة العاملة والقدرات القرائية وذلك عن طريق معرفة ما إذا كان هناك ارتباط بين مستوى القدرات القرائية والذاكرة العاملة، باستخدام اختبارات الذاكرة المختلفة. كذلك قام الباحث باختبار السؤال الرئيس لهذا البحث وهو معرفة ما إذا كان المعاقون سمعياً يستخدمون المنبهات السمعية/اللفظية في تخزين واستدعاء المثيرات المصورة، أم أنهم يركزون على الشكل البصري لهذه المثيرات فقط، عند تخزينها في الذاكرة. ذلك أنه إذا كان الافتراض الأول هو الصحيح، فسوف تشير النتائج إلى أن استدعاء الأزواج المتوافقة في القافية (أزواج السجع- مثل كتاب/سحاب) سيكون أفضل من استدعاء الأزواج التي لا توجد بينها أي رابطة لا في المعنى ولا في النطق (الأزواج غير المرتبطة، مثل: مكتب/إبريق). حيث إن الرابطة الوحيدة بين أزواج كلمات السجع هو اشتراكها في القافية فقط. أما إذا كان المعاقون سمعياً يعتمدون في تذكرهم على شكل الكلمات فقط بدون ترديدها داخل أذهانهم، فلن يكون هناك فرق بين تذكر أزواج السجع والأزواج غير المرتبطة.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة ما إذا كان المعاقون سمعياً يستخدمون نفس الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها العاديون في معالجة المواد المقروءة أم يستخدمون استراتيجيات مختلفة، وذلك من خلال:

١ - اختبار العلاقة بين القدرات القرائية وقياسات الذاكرة العاملة.

٢ - الوقوف على طبيعة الاختلاف بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع في المعالجات المعرفية المتعلقة بالقراءة والعمليات المرتبطة بها.

فرضيات البحث

١ - يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات اختبار القراءة ودرجات اختبارات الذاكرة، لدى كل من عينة ضعاف السمع وعينة سليمي السمع لجميع الصفوف الدراسية.

٢ - توجد فروق دالة إحصائياً بين عينتي ضعاف السمع وسليمي السمع في درجات اختبارات الذاكرة.

٣ - توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات اختبار المثيرات المرتبطة ودرجات اختبار مثيرات السجع لدى عينة ضعاف السمع.

٤ - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات اختبار المثيرات المرتبطة ودرجات اختبار مثيرات السجع لدى عينة سليمي السمع.

المنهج وإجراءات الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقوم على وصف الظاهرة واختبار مدى ارتباطها ببعض المتغيرات الأخرى، عند اختبار القدرات القرائية وكشف

مدى ارتباطها بقدرات الذاكرة. كذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي الذي يعتمد على معالجة عدد من المتغيرات وملاحظة تأثير هذه المعالجة في أداء المفحوصين عند تقديم أزواج مثيرات تختلف طبيعة الارتباطات بينها وملاحظة تأثير ذلك في النتائج.

التعريفات الإجرائية

الإعاقة السمعية: وتشير في هذه الدراسة إلى ضعف السمع وهو كما يعرفه حافظ [٣٥] بأنه "عدم القدرة على السمع بوضوح في الظروف التي يسمع فيها الشخص العادي..." وتتراوح درجات ضعف السمع بين خفيف (mild loss)، وهو فقدان ما بين ٤٠ -٥٠ ديسيبل، وفقدان شديد جداً (profound loss)، وهو فقدان فوق ٩٠ ديسيبل. وبالنسبة لعينة الدراسة الحالية فإن مفهوم ضعف السمع يشير إلى فقدان ما بين ٥٥ -٩٠ ديسيبل من شدة الصوت، حيث يدخل ذلك ضمن ما يعرف بالإعاقة المتوسطة والشديدة [٣٥]. وحيث إن ضعف السمع يقع تحت فئة الإعاقات السمعية، فقد استخدم مصطلح الإعاقة السمعية للإشارة إلى ضعف السمع في هذا البحث.

القدرات القرائية

وتستخدم كمرادف لمفهوم مهارات القراءة، وهي عملية التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها، وربط الفهم بالخبرات السابقة لدى الفرد [٨، ص ٦٣ ؛ ٩، ص ٧ ؛ ١٠، ص ٢٢]. وتشير القدرات القرائية في هذه الدراسة إلى مستوى فهم الطالب لمحتوى اختبار القراءة المستخدم في هذه الدراسة وقدرته على الإجابة عن الأسئلة التي يشملها كل جزء من الاختبار، كما تعكسه الدرجة التي حصل عليها في كل جزء من أجزاء الاختبار.

إجراءات الدراسة

عينة البحث

تكونت عينة المعاقين سمعياً من ٦٢ طالباً من طلاب معاهد الأمل الابتدائية والمتوسطة بالرياض، تراوحت أعمارهم بين ١١-٢٠ عاماً، بمتوسط ١٥,٣٥عاماً، حيث تكونت من ٣٢ طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي، و٣٠ طالباً من طلاب الصف الثالث متوسط. إن وجود مدى عمري واسع بين أفراد العينة (١١-٢٠) قد يوحي بوجود درجة عالية من التباين في القدرات المتعلقة بمتغيرات الدراسة بين المفحوصين إلا أن وجود أفراد العينة في نفس المستوى الدراسي لا يدعم هذا الافتراض بل يشير إلى وجود درجة معينة من التقارب بين أفراد العينة بالنسبة للقدرات المعرفية التي تهدف هذه الدراسة لمعالجتها. إضافة إلى ذلك فإن وجود فروق كبيرة بين أعمار طلاب الصف الواحد يعتبر من الأمور المألوفة في معاهد الصم، وعادة ما يكون نتيجة تأخر بعض الطلاب في دخول المدرسة. كانت درجة الإعاقة السمعية للمفحوصين تتراوح بين متوسطة إلى شديدة، بناء على واقع ملفاتهم بالمعهد وحسب الاختبارات التي أجريت لهم عند بدء تحصيلهم الدراسي بالمعهد. ويجدر التوضيح هنا إلى أنه بالرغم من أن بعض الباحثين يؤكدون على وجود اختلافات معرفية بين المعاقين سمعياً عائدة إلى اختلاف درجة الإعاقة [٣٦]، إلا أنه بالنسبة لقدرات القراءة والذاكرة والتي هي محور هذا البحث أشارت دراسات سابقة إلى عدم وجود ارتباط بينها وبين درجة الإعاقة السمعية [٦]. كانت نسبة كبيرة من عينة ضعاف السمع تستخدم معينات سمعية من وقت لآخر، إلا أنهم، وحسب إفادات معلميهم، كانوا في معظم الأحيان يتجنبون استخدام المعينات السمعية نظراً لما تسببه لهم من تشويش وإزعاج ولكونها تعيقهم عن الحركة. لهذا السبب وكذلك لصعوبة معرفة

طول مدة استخدام المعينات السمعية لكل مفحوص، لم يجد الباحث سبباً قوياً يدعو لضبط هذا المتغير خلال إجراء الدراسة.

أما عينة سليمي السمع فقد تكونت من ٥٩ طالباً تم سحبهم بطريقة عشوائية من مدارس تمثل مناطق مختلفة بمدينة الرياض. وقد تراوحت أعمارهم بين ١١ -١٨ عاماً، بمتوسط ١٣,٩٣ عاماً. شملت هذه المجموعة ٢٩ طالباً من الصف السادس الابتدائي و٣٠ طالباً من الصف الثالث المتوسط.

أدوات الدراسة

مثيرات الذاكرة

تم استخدام مثيرات بصرية، طبعت على بطاقات بيضاء مقاس ١٥سم x ١٠سم، تمثل صوراً لأشياء مألوفة من الحياة اليومية، مثل طاولة، سكين، شجرة، قط، إلخ، حيث تم تجهيز أعداد كبيرة من هذه الصور باستخدام أحد برامج الحاسب الخاصة بذلك (Cliparts)، وعرضت على بعض الأساتذة والمرشدين الطلابيين بمعاهد الأمل للصم لاختيار ما يعتقدون أنه سيكون مألوفا منها لدى الطلاب. بعد ذلك تم عرض تلك المثيرات على مجموعة مكونة من ١٠ طلاب من الصف الثالث الابتدائي و١٠ آخرين من طلاب الصف الثالث المتوسط، جميعهم من المعاقين سمعياً. وطلب من كل منهم كتابة اسم المثير المطبوع على البطاقة. ثم بعد ذلك تم اختيار البطاقات التي تم اختيار الإسم نفسه لها من قبل جميع المفحوصين، وتم تكوين أزواج منها تتشابه أسماؤها في القافية، لتطبيقها على أفراد العينة الرئيسة، مثل "شجرة - بقرة" أو كوب - ثوب" أو "خشب - كتب". كان الهدف من الإجراءات السابقة هو اختيار مثيرات بصرية مألوفة ومتفق على

تسميتها من قبل أفراد العينة ، لأن إحدى فرضيات الدراسة تقتضي استخدام أسماء محدد
للمثيرات المستخدمة ، للتأكد من تشابه القافية بين أزواج المثيرات.

أنواع المثيرات: استخدم الباحث ثلاثة أنواع من المثيرات ، وكان هناك ٦ أزواج من
كل نوع خاصة بمرحلة التدريب و١٥ زوج خاصة بالمرحلة الرئيسة للدراسة ، وكانت
كالتالي :

أزواج السجع : وهي مجموعة من الأزواج التي يتألف كل زوج منها من بطاقتين
تحتوي كل منهما على صورة لمثير يتسق اسمه في القافية مع اسم المثير الذي تحتويه البطاقة
الأخرى ، وليس هناك ارتباط في المعنى أو الدلالة بين المثيرين اللذين تمثلهما الصور ، كأن
تكون البطاقة الأولى تحتوي على صورة "كتاب" وتحتوي البطاقة الأخرى على صورة
"سحاب".

أزواج المثيرات المرتبطة في المعنى : وهي مجموعة من الأزواج التي يتألف كل زوج
منها من بطاقتين تحتوي كل منهما على صورة لمثير يرتبط اسمه أو شكله في المعنى أو
الدلالة مع اسم المثير الذي تحتويه البطاقة الأخرى ، وليس هناك اتساق في النطق أو القافية
بين اسمي المثيرين اللذين تمثلهما الصور ، مثل أن تكون البطاقة الأولى تحتوي على صورة
"ماء" وتحتوي البطاقة الأخرى على صورة "كأس".

أزواج المثيرات غير المرتبطة : وهي مجموعة من الأزواج التي يتألف كل زوج منها
من بطاقتين تحتوي كل منهما على صورة لمثير لا يرتبط اسمه أو شكله لا في المعنى ولا في
الدلالة ولا في القافية مع اسم المثير الذي تحتويه البطاقة الأخرى ، مثل أن تكون البطاقة
الأولى تحتوي على صورة "باب" وتحتوي البطاقة الأخرى على صورة "تفاحة".

اختبار القراءة الصامتة

استخدم الباحث اختبار القراءة الصامتة (نموذج أ) من إعداد متعب الزهراني [٣٧، ص ص ١-١٨٩] والذي تم بناؤه على عينة من طلاب المستويات العليا للمرحلة الابتدائية من سليمي السمع وكانت درجات صدقه وثباته مرتفعة. وقد قام ثابت [٢] بإجراء بعض التعديلات على بعض العبارات والرسوم المستخدمة في الاختبار ليكون أكثر وضوحاً ومناسبة للمعاقين سمعياً. وقد أفاد ثابت [٢] بأن الخصائص السيكومترية للاختبار بعد التعديل كانت جيدة عند تطبيقه على عينة من المعاقين سمعياً، حيث كان صدق الارتباط بمحك (مستوى التحصيل الدراسي) وكذلك صدق المفهوم (الفروق بين الصفوف الدراسية المختلفة) للاختبار مرتفعين. وكذلك فقد كان ثبات الاختبار، باستخدام طريقة التجزئة النصفية، مرتفعاً. ويحتوي الاختبار على ٣٥ بنداً تمثل ست مهارات للقراءة الصامتة، وهي كالتالي:

التعرف على الكلمة.

التعرف على المترادفات.

التعرف على المتضادات.

التعرف على الجملة.

فهم الجملة المجردة.

فهم النصوص.

المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة

تم استخدام معامل بيرسون للارتباط وكذلك اختبار "ت" لمعرفة دلالات الفروق بين المتوسطات، وقد تمت الإشارة إلى ذلك عند شرح النتائج وعلى الرسوم البيانية والجداول.

إجراءات سابقة للتجربة

كان الهدف من هذا الإجراء هو تهيئة المفحوص للتجربة بالتأكد أولاً من فهمه الواضح لأهداف التجربة والمهام المطلوبة منه إنجازها خلال التجربة. بدأت هذه الإجراءات بالترحيب بالمفحوص وتعريفه بأن الهدف من التجربة هو قياس قوة الذاكرة لديه وحثه على بذل الجهد لتذكر المثيرات التي ستعرض عليه، مع تجنب إعطاء أية إشارة قد تساعد المفحوص على فهم العلاقة التي تربط بين زوجي المثيرات. بدأ الفاحص بعد ذلك بتدريب المفحوص على إجراءات التجربة، وبعد التأكد من فهمه للإجراءات المطلوبة واتباعه للتعليمات بدقه قام الفاحص بالبدء في إجراءات التجربة الفعلية.

التدريب على إجراءات التجربة

تعليمات للمفحوص: سوف أعرض عليك في كل مرة زوجين من البطاقات في كل بطاقة صورة، وبعد أن أنتهي من عرض جميع البطاقات سوف أريك البطاقة التي تحتوي على إحدى الصور والمطلوب منك تذكر بطاقة الصورة الأخرى التي كانت معها في السابق.

يقوم الفاحص خلال كل محاولة بعرض ستة أزواج من البطاقات على المفحوص، كل زوجين على حده لمدة خمس ثوانٍ، ثم يتم سحب إحدى البطاقتين من كل زوجين، وتخلط البطاقات المسحوبة مع بعضها البعض بشكل عشوائي، ثم يطلب بعد ذلك من المفحوص أن يعيد المزاوجة بين البطاقات كما كانت خلال العرض.

اذا أتم المفحوص محاولتين بنجاح يوقف التدريب وتبدأ إجراءات التجربة الفعلية.

إجراء التجربة

خلال التجربة الفعلية قام الفاحص بعرض ١٥ زوجاً من البطاقات في كل محاولة، وقد تم تقديم كل زوجين على حدة. بعد الانتهاء من عرض جميع البطاقات قام الفاحص بسحب إحدى البطاقتين من كل زوجين وترك البطاقة الأخرى معروضة على الطاولة. بعد الانتهاء من عرض جميع أزواج البطاقات قام الفاحص بجمع البطاقات المسحوبه وخلطها مع خمسة عشرة بطاقة جديدة تحتوي على صور مختلفة عن تلك التي احتوتها البطاقات التي تم عرضها على المفحوص (وذلك كنوع من المشتتات). قام الفاحص بعد ذلك بعرض كل منها على حدة لمدة خمس ثوانٍ طالباً من المفحوص إعادة وضع بطاقتي كل زوجين مع بعضهما كما كانتا خلال العرض. يقوم الباحث خلال كل محاولة باحتساب عدد الاستجابات الصحيحة للمفحوص خلال كل محاولة مع احتساب خطأ في حالة عدم الاستجابة.

يبدأ الباحث بنوع بطاقات مختلف مع كل مفحوص (بحسب طريقة المربع اللاتيني) كالتالي:

سجع- مرتبطة - غير مرتبطة/ مرتبطة - غير مرتبطة - سجع / غير مرتبطة — سجع - مرتبطة ... وهكذا حتى يتم إجراء الاختبار على جميع المفحوصين. وقد تم اختبار كل مفحوص على حدة. تم تطبيق اختبارات الذاكرة بشكل فردي لجميع المفحوصين بالاستعانة بالمرشدين الطلابيين، الأخصائيين النفسيين ومعلمي مواد اللغة العربية.

في اليوم التالي لتطبيق اختبارات الذاكرة تم تطبيق اختبار القراءة على المفحوصين أنفسهم أيضاً بالاستعانة بالمرشدين الطلابيين، الأخصائيين النفسيين ومعلمي مواد اللغة العربية. أما بالنسبة للطلاب سليمي السمع، فقد تم تطبيق اختبار القراءة بشكل جماعيّ، بوضع (١٠) طلاب أو أقل في فصل دراسي واحد وإعطائهم فكرة عن الاختبار

والمطلوب منهم عمله للإجابة عن أسئلته ، وبعد التأكد من فهم الطلاب التعليمات طلب منهم الشخص الذي يقوم بتطبيق الاختبار البدء في الإجابة ، وقام بملاحظتهم بشكل فردي للتأكد من تقيدهم بالتعليمات وفهمهم ما هو مطلوب. ثم بعد أن انتهى جميع الطلاب من الإجابة عن أسئلة الاختبار قام المشرف على تطبيقه بجمع الأوراق.

جميع الاختبارات التي طبقت على ضعيفي السمع تمت بشكل فردي ، بشرح التعليمات للطالب بالطريقة التي يفهمها (باستخدام لغة الإشارة أو قراءة الشفاه) ، وبعد التأكد من فهم الطالب ما هو مطلوب ، طلب منه المطبق البدء في الإجابة وقام بملاحظته حتى الانتهاء من إجابة جميع أسئلة الاختبار.

نتائج البحث

أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات المفحوصين في اختبار القراءة وأداءهم في جميع اختبارات الذاكرة بالنسبة للعينة الكلية كما يظهر في جدول رقم (١) وكذلك بالنسبة لعينة المعاقين سمعياً عندما تم تحليل نتائجها على حده ، باستثناء درجات المفحوصين على اختبار الأزواج غير المرتبطة حيث لم يبلغ الارتباط بين درجات المفحوصين في اختبار القراءة ودرجاتهم على اختبار المثيرات غير المرتبطة مستوى الدلالة الإحصائية (جدول رقم ٢). هذه النتيجة تشير إلى أن الفرض الأول يلقى التأييد.

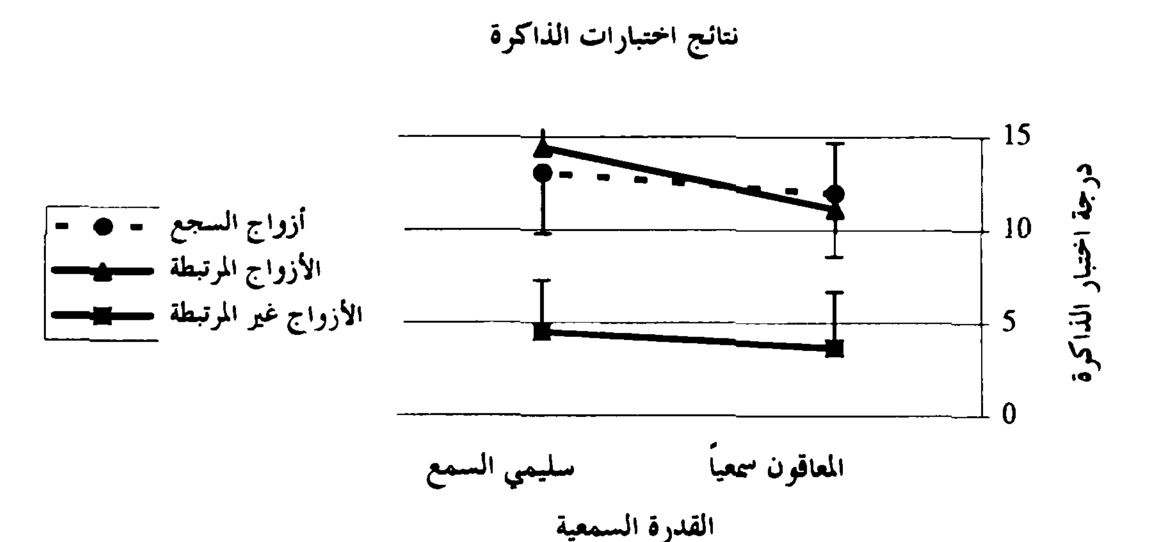
جدول رقم (١) نتائج اختبار الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات المفحوصين في اختبار القراءة ودرجاتهم في اختبارات الذاكرة، للعينة الكلية (المعاقون سمعياً وسليمو السمع).

اختبار الذاكرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أزواج السجع	٠,٣	٠,٠١
الأزواج المرتبطة	٠,٦٢	٠,٠١
الأزواج غير المرتبطة	٠,٢٢	٠,٠٥

جدول رقم (٢). نتائج اختبار الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات المفحوصين في اختبار القراءة ودرجاتهم في اختبارات الذاكرة، لعينة المعاقين سمعياً فقط.

اختبار الذاكرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أزواج السجع	٠,٣٧	٠,٠١
الأزواج المرتبطة	٠,٥٠	٠,٠١ ٠
الأزواج غير المرتبطة	٠,١٩	غير دالة

إن وجود ارتباط بين درجات اختبارات الذاكرة، وخاصة اختباري مثيرات السجع والمثيرات المرتبطة، ودرجات اختبار القراءة يؤكد ما كشفت عنه الدراسات السابقة من وجود علاقة وثيقة بين قدرات الذاكرة والقدرات القرائية، إضافة إلى أن ظهور هذا الارتباط في نتائج كل من عينة المعاقين سمعياً وسليمي السمع قد يعتبر مؤشراً على عدم وجود فرق في الاستراتيجيات المعرفية التي تستخدمها كل فئة في التذكر.



شكل رقم (٢). نتائج اختبارات الذاكرة لكل من فئتي ضعاف السمع وسليمي السمع لجميع الصفوف الدراسية.

يتضح من النتائج المعروضة في شكل رقم (٢) أن أداء المفحوصين في اختبارات أزواج السجع والأزواج المرتبطة كان أفضل من أدائهم في اختبار الأزواج غير المرتبطة. وهذا ينطبق على كل من المعاقين سمعياً وسليمي السمع. الأمر الذي يشير إلى أن أفراد كلتا المجموعتين كانوا يستخدمون منبه المعنى والمنبهات السمعية كعوامل مساعدة في عملية التذكر.

كذلك فقد أشارت النتائج إلى صحة الفرض الثاني للدراسة حيث اتضح أنه عند المقارنة بين أداء ضعاف السمع وسليمي السمع في اختبارات الذاكرة المختلفة، فقد أظهر اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين بأن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في اختبار الأزواج المرتبطة. وقد ظهر هذا

الفرق في نتائج كل من طلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط كما يظهر في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣). نتائج اختبارات "ت" لدلالة الفروق بين متوسط أداء ضعاف السمع وسليمي السمع على اختبار قوائم الأزواج المرتبطة.

الصف	ضعيفي السمع		سليمي السمع		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
السادس الابتدائي	١٠,٢٢	٣,٨٣	١٣,٨٦	١,٩	٤,٧٨	٠,٠١
الثالث المتوسط	١٢,٠٧	٣,١٢	١٤,٩٣	٠,٢٥	٥,٠٢	٠,٠١

إن وجود هذا الفرق بين ضعاف السمع وسليمي السمع بشكل متكرر لدى كل من طلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط لصالح سليمي السمع، يشير إلى أن القدرات السمعية قد يكون لها دور في القدرة على التذكر.

كما يبدو في الجدول رقم (٤) فقد أظهرت نتائج اختبارات "ت" أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين درجات طلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط في جميع اختبارات الذاكرة لأفراد عينة ضعاف السمع.

جدول رقم (٤). نتائج اختبار "ت" للفروق بين طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط لأفراد عينة ضعاف السمع.

نوع المثير	السادس الابتدائي		الثالث المتوسط		
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"*
مثيرات السجع	١١,١	٣,٨٤	١٣,٩	١,٩٩	٥,٠٤
المثيرات المرتبطة	١١,٩٥	٣,٥٥	١٣,٥	٢,٦٣	٢,٧٣
المثيرات غير المرتبطة	٣,٠٦	٢,٦٦	٥,١	٢,٨٥	٣,٩٩

*** جميع قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١**

إن وجود هذه الفروق بين طلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط يعتبر مؤشراً على تحسن قدرات الذاكرة مع التقدم في المستويات الدراسية.

كذلك فقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين جميع اختبارات الذاكرة بالنسبة لنتائج العينة الكلية للدراسة كما في الجدول رقم (٥)، مما يعني أن قدرة الفرد العالية على التذكر ستظهر في جميع اختبارات الذاكرة بغض النظر عن طبيعة الاختبار، والعكس أيضاً صحيح بالنسبة لقدرات الذاكرة المتدنية. ويعتبر ذلك مؤشراً على أنه بالرغم من تأثير نوع أزواج المثيرات المستخدمة في الدراسة، وكذلك تأثير سلامة حاسة السمع على القدرة على التذكر، إلا أن وجود هذه الفروق الفردية في الذاكرة بين المفحوصين قد يعتبر دليلاً على أن هناك عوامل أخرى لها تأثير على قدرات الذاكرة.

جدول رقم (٥). نتائج اختبار الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات اختبارات الذاكرة المختلفة.

اختبار الذاكرة	الأزواج المرتبطة	الأزواج غير المرتبطة
أزواج السجع	٠,٤٦	٠,٤٤
الأزواج المرتبطة		٠,٣٨

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

مناقشة نتائج البحث

إن ما أظهرته النتائج من عدم وجود فروق بين نتائج اختبارات مثيرات السجع ونتائج اختبارات المثيرات المرتبطة لدى عينة ضعاف السمع يعد دليلاً على استخدام ضعاف السمع للمنبهات السمعية للمساعدة في تذكر أزواج المثيرات. وبذلك تعتبر هذه النتائج مشابهة لنتائج عينة سليمي السمع، والتي كانت تسير في الاتجاه نفسه. وتعد هذه النتائج دليلاً إضافياً على أن الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها ضعاف السمع ربما تكون هي نفسها المستخدمة من قبل سليمي السمع. يؤيد هذا التصور ما وجدته دراسات سابقة من وجود مؤشرات على أن ضعاف السمع يستخدمون الجوانب الصوتية في معالجة المثيرات البصرية [٢٠ ؛ ٦ ؛ ١٦]. ففي دراسة أجريت على عينة من الصم ممن يجيدون لغة الإشارة الأمريكية وجدت كل من ولسون وإموري [١٦] أن أفراد العينة أستطاعوا تحويل محتويات الصور القابلة للتسمية إلى شفرة سمعية وتمكنوا من المحافظة عليها في الذاكرة. وتتفق هذه النتائج كذلك مع ما وجده كونراد [١٩ ، ص ص ٣٥-٤٢] من أن بعض الأطفال الصم الذين تم تعليمهم باستخدام برامج شفهية، كانوا يخلطون في الاستدعاء المباشر بين الأحرف المختلفة في الشكل والمتشابهة في النطق (مثل: v,c,d,g,b) تماماً كما يفعل الأطفال العاديون. ويؤيد ذلك أيضاً ما وجده كل من دود وهيرملين [٢٠] من أن المفحوصين الصم كانوا حساسين للتماثل الصوتي (bear/bare) كمنبه مساعد لاستدعاء

الأزواج المرتبطة. بالنظر إلى نتائج الدراسات المذكورة وما كشفته نتائج الدراسة الحالية يتضح أن هناك عوامل مشتركة بين المعاقين وسليمي السمع لها دور هام في تعلم القراءة.

وعلى أية حال فإن ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية من وجود فروق دالة إحصائياً بين ضعاف السمع وسليمي السمع في نتائج اختبار المثيرات المرتبطة يدل على أن قدرات الذاكرة، وخاصة تلك المتعلقة باستخدام الدلالات المعنوية، أفضل حالاً لدى سليمي السمع. ولا شك أن القدرة على الاستفادة من المنبهات المعنوية في حفظ وتذكر المثيرات المرتبطة التي تم استخدامها في الدراسة الحالية، قد تكون مرتبطة بالتنظيم الذهني للمفاهيم وتصنيفاتها المختلفة في الذاكرة، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين تلك التصنيفات. فعلى سبيل المثال، حتى يستطيع المفحوص الاستفادة من الارتباط في المعنى بين زوجي المثيرات التي عرضت عليه في عملية التذكر، يفترض أن تكون لديه معرفة مسبقة بالفئات العامة والفرعية التي ينتمي إليها كل من زوجي المثيرات، حتى يتمكن من اكتشاف العلاقة التي تربط بين الفئات التي تنتمي إليها هذه المثيرات، ويستخدمها كمنبه مساعد في عملية التذكر. وينسجم مع هذا التفسير ما اقترحه بعض الباحثين [٣٣ ؛ ٣٤] من وجود علاقة بين مهارات التنظيم الهرمي للمفاهيم اللغوية والقدرة على استدعاء أزواج كلمات مترابطة. فقد قام كوه وآخرون [٣٣] باختبار التنظيم العقلي والقدرة التصنيفية لدى كل من الصم وسليمي السمع باستخدام قوائم كلمات مترابطة ولكنها غير مصنفة في فئات منفصلة. وقد وجد الباحثون ان استدعاء الكلمات كان أفضل لدى سليمي السمع منه لدى الصم. وقد عزا الباحثون تفوق سليمي السمع في التذكر إلى استخدامهم استراتيجية تصنيف الكلمات في فئات لتيسير عملية استدعائها فيما بعد. كذلك فقد قام مارشارك و إيفرهارت [٣٤] باختبار مفحوصين تتراوح أعمارهم بين السابعة وسن دخول الكلية من الصم وسليمي السمع مستخدمين اختباراً هو عبارة عن

لعبة تتكون من عشرين سؤالاً ، وكان على المفحوص اختيار هدف من ٤٢ صورة من الممكن تنظيمها بناءً على أساس تصنيفي أو إدراكي أو وظيفي. وكان الهدف من هذا الاختبار هو مقارنة التنظيم العقلي والقدرة التصنيفية لدى كل من المعاقين سمعياً وسليمي السمع. وقد أفادت نتيجة الاختبار بتفوق سليمي السمع على المعاقين سمعياً في هذه الجوانب.

بناءً على المناقشة السابقة يتضح أن هناك بعض الاختلاف في المهارات المعرفية بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع. ويتمثل هذا الاختلاف في جوانب التنظيم الذهني والقدرة التصنيفية لدى كل فئة. وعلى العموم فمن المبكر معرفة هذا الاختلاف هل هو كمي يتمثل في الدرجة التي تتوفر بها هذه القدرات لدى كل فئة ، أم أنه اختلاف نوعي يتمثل في طبيعة العمليات المعرفية التي يتم تنفيذها. على أية حال فهناك ما يؤيد كلا التفسيرين للنتائج. وبالنظر إلى نتائج الدراسة الحالية ، فقد أشارت إلى تفوق طلاب الصف الثالث المتوسط على طلاب الصف السادس الابتدائي في اختبار الأزواج المرتبطة ، وهذا يدل على أن الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تذكر هذا النوع من المثيرات تتطور مع نمو الفرد ، الأمر الذي يعتبر مؤشراً على أن الاختلاف بين المعاقين سمعياً وبين سليمي السمع في هذه القدرات قد يكون اختلافاً في الدرجة وليس في النوع ، ويوجد بكميات متفاوتة لدى كل فئة من المفحوصين.

في المقابل فإن ما وجده "كوه" وآخرون [٣٣] من اختلاف في نمو هذه القدرات المعرفية بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع يؤيد وجود اختلاف نوعي بين الفئتين في هذا الجانب. فقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أنه بالرغم من أن نتائج عينة سليمي السمع قد أظهرت أن التنظيم الذهني والقدرة التصنيفية تتحسن بازدياد العمر ، إلا أن نتائج عينة المعاقين سمعياً أظهرت عكس ذلك حيث لم تشر إلى أي تحسن بازدياد عمر المفحوص.

وقد يجد هذا الاستنتاج دعماً من الدراسات التي أشارت إلى وجود قصور كبير في قدرات التفكير التجريدي لدى فئة المعاقين سمعياً [٣٨ ؛ ٣٩ ؛ ٤٠]. و تتمثل بعض أوجه التفكير التجريدي في القدرة على اكتشاف جوانب التشابه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة ، ولا شك أن ذلك يصب في صميم عملية التنظيم الذهني والقدرة التصنيفية. على أية حال فإن الأدلة التي تدعم أياً من وجهتي النظر تعتبر غير حاسمة ومازال الوقت مبكراً لحسم هذا الموضوع الذي يتطلب إجراء المزيد من الدراسات.

وباستثناء الاختلاف بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع في نتائج اختبار المثيرات المرتبطة والتي تم اعتباره مؤشراً على اختلاف في التنظيم الذهني والقدرة التصنيفية بين الفئتين ، لم تشر نتائج الدراسة الحالية إلى وجود اختلاف في استراتيجيات التفكير بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع.

بناء على ذلك فإن البرامج المستخدمه لتنمية القدرات القرائية لدى سليمي السمع يفترض كذلك أن تؤدي إلى نتائج إيجابية لو استخدمت للهدف نفسه مع المعاقين سمعياً.

التوصيات

١ - المعاقين سمعياً وسليمي السمع ، فإن الباحث يوصي بضرورة تركيز الجهود التعليمية الخاصة بالمعاقين سمعياً على تدريبهم على معرفة الفئات التصنيفية للمثيرات التي يتم تعلمها واستخدام هذه التصنيفات في التعامل مع المثيرات اللفظية المختلفة ، كوسيلة لتنمية وتحسين القدرات القرائية لدى المعاقين سمعياً.

٢ - نظراً لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة ، وكذلك الدراسة الحالية ، من وجود ارتباط بين حصيلة الفرد من مفردات اللغة وقدرته على القراءة يرى الباحث أهمية زيادة الحصيلة اللغوية للمعاقين سمعياً عن طريق وضع برامج خاصة لتعليمهم مفردات

جديدة ومراجعتها بشكل منتظم للمحافظة عليها ، ومن ثم تنمية وتحسين القدرات القرائية لديهم.

٣ - حيث أن نتائج الدراسة الحالية أشارت إلى وجود ارتباط بين القدرات القرائية والذاكرة العاملة لذا يجب العمل على تنمية قدرات الذاكرة العاملة كوسيلة لتنمية القدرات القرائية لدى المعاقين سمعياً.

٤ - يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع العلاقة بين القدرات القرائية والقدرات المعرفية الأخرى لدى المعاقين سمعياً للوقوف بصورة أوضح على طبيعة الاختلاف بينهم وبين سليمي السمع في نمو القدرات المعرفية ، لعل ذلك أن يؤدي إلى معرفة أسباب التأخر القرائي وتحديد طرق علاجه لدى المعاقين سمعياً.

المراجـــــــع

[١] Baddeley,A.D. & Hitch, G.J. "Working Memory". *In Bower, G.A.* The Psychology of Learning and Motivation (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press. 1974.

[٢] ثابت، محمد جعفر. "القدرات القرائية لدى عينة من ضعاف السمع من طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض : دراسة مقارنة". *مجلة دراسات نفسية*، مجلد ١٢، العدد ٤ ، (٢٠٠٢)، ٥٧٩ -٦٠٨.

[٣] Trybus, R. & M. Karchmer. "School Achievement Scores of Hearing Impaired Children: National Data on Achievement Status and Growth Pattern". American *Annals of the Deaf*, 122, (1977) 62-69.

[٤] Kluwin, T.N. "The Interaction of Race Gender and Social Class efforts in the Education of Deaf Students". *American Annals of the Deaf*, 139, (1994) 465-471.

[٥] Kathleen, H.B. Teaching Every Child to Read, 2nd Edition, New York: Harper and Row. 1964.

[٦] Daneman,M., Nemeth, S., Stainton, M., & Huelsmann, K. "Working Memory as a Predictor of Reading Achievement in Orally Educated Hearing-Impaired Children". *Volta Review*, 97, Fall (1995) 225-241.

[٧] Hanson, V.L., Goodell, E.W., & Perfetti, C.A. "Tongue-wister Effects in the Silent Reading of Hearing and Deaf College Students". *Journal of Memory and Language*, 30, (1991) 319-330.

[٨] الرقيعي، مسعود غيث. *اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية*. ليبيا: مجمع الفاتح للجامعات، ١٩٨٩م.

[٩] الملا، بدرية سعيد. التأخر في القراءة الجهرية: تشخيصه وعلاجه. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٧م.

[١٠] لطفي، محمد قدري. *التأخر في القراءة: تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية*. القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٥٧م.

[١١] Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. Human Memory: "A proposed system and its control processes". In K.W. Spence (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in research and theory*, Vol. 2 (pp. 89-195). N. Y.: Academic Press. 1968.

[١٢] Baddeley, A.D. *Working Memory*. Oxford, U.K: Claredon. 1986

[١٣] Baddeley, A.D. *Human Memory: Theory and Practice*. London, Laurance Erlbaum. 1990 .

[١٤] Baddeley, A.D., Gathercole, S.E. & Papagno, C. "The Phonological Loop as a Language Learning Device". *Psychological Review*, Vol. 105, (1998) 158-173.

[١٥] Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. *Working Memory and Language*. Hillsdale, NJ: Earlbaum. 1993.

[١٦] Wilson, Margaret & Emmorey, Karen. "A visuospatial phonological loop in working memory: Evidence from American Sign Language". *Memory & Cognition*, vol 26, 1, (1998) 187-200.

[١٧] Wallas, G. & Corballis, M. "Short-term memory and Coding Strategy of the Deaf". *Journal of Experimental Psychology*, 99, (1973) 334-348.

[١٨] Campbell, R. & Wright, H. "Deafness and Immediate Memory for Pictures: Dissociations between Inner Speech and Inner Ear". *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, (1990) 259-286.

[١٩] Conrad, R. *The Deaf School Child*. London: Harper & Row. 1979.

[٢٠] Dodd, B. & Hermelin, B. "Phonological Coding by the Prelingually Deaf". *Perception & Psychophysics*, Vol, (1977) 413-417.

[٢١] Hermelin, B. & O'Connor, N. "Ordering in Recognition memory". *Canadian Journal of Psychology*, 27, (1973) 191-199.

[٢٢] Campbell, R. & Wright, H. "Deafness, Spelling and Rhyme: How Spelling Supports Written Word and Picture Rhyming Skills in Deaf Subjects". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Vol. 40, A 4, (1988) 771-788.

[٢٣] Ericsson, K. A. & Kintsch, W. "Long-term working memory". *Psychological Review*, 102, (1995) 211-245.

[٢٤] Gernsbacher, M. A. *Language Comprehension as Structure Building*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum. 1990 .

[٢٥] Kintsch, W. "The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model". *Psychological Review*, 95, (1988) 163-182.

[٢٦] Paul, P.V. Literacy and Deafness. *Needham Heights*, M. A: Allyn & Bacon. 1998

[٢٧] Marschark, M., *Psychological Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press. 1993

[٢٨] Akamatsu, C. T. & Fisher, S.D. "Using immediate recall to assess language proficiency in deaf students". *American Annals of the Deaf*, 136, (1991) 428-434.

[٢٩] Fisher, I. "Word recognition, use of context, and reading skill among deaf college students". *Reading Research Quarterly*, 20, (1985) 203-218.

[٣٠] Hung, D. L., Tzeng, O. J. & Warren, D. H. "A chronometric study of sentence processing in deaf children". *Cognitive Psychology*, 13, (1981) 583-610.

[٣١] Moores, D. F. & Sweet, C. "Relationships of English grammar and communicative fluency to reading in deaf adolescents". *Exceptionality*, 1, (1990) 97-106.

[٣٢] Marschark, M. & Harris, M. "Success and failure in learning to read: The special case of deaf children". In C. Cornoldi and J. Oakhill (Eds.) Reading Comprehension Disabilities: Process and Intervention (pp.279-300). Hillsdale, N.J: Erlbaum. 1996 .

[٣٣] Koh, S.D., Vernon, M. & Baily, W. "Free recall learning of word lists by prelingual deaf subjects". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, (1971) 542-547.

[٣٤] Marschark, M. & Everhart. V. S. "Problem solving by deaf and hearing students: Twenty questions". *Deafness and Education International*, Vol, (1999) 63-79.

[٣٥] حافظ، صلاح الدين مرسي. *الأصم متى يتكلم: الأبجدية الصوتية لتعليم المعوقين سمعياً*. الدوحة: الجمعية القطرية لرعاية وتأهيل المعاقين، ١٩٩٥م.

[٣٦] Craig, Helen. & Gordon, Harold. "Specialized cognitive function and reading achievement in hearing-impaired adolescents". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol 53 (1988) 30-41.

[٣٧] الزهراني، متعب محمد علي. بناء اختبار مهارات الفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى. ١٤١٥هـ

[٣٨] Zwiebl, Abraham & Mertens, Donna. "A comparison of intellectual structurein deaf and hearing children". *American Annals of the Deaf*, Vol 130, 1, (1985) 27-31.

[٣٩] Qu, Shengyi., Zhang, Peiing., et al. "An Examination of the I.Q's of 319 hearing impaired students in 5 cities in China". *Chinese Mental Health Journal*, Vol 6, 5, (1992) 219-221.

[٤٠] Meng, Xianzhang. & Gong, Yaoxian. "A comparative study on intelligence between deaf and hearing children". *Chinese Journal of Clinical Psychology*, Vol 3, 3, (1995) 137-139.

The Relationship between Working Memory and Silent Reading Abilities in a Sample of Hearing Impaired Students in Riyadh

Mohammed J. Thabit
Assistant Professor
Department of Psychology, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 20/2/1425H.; accepted for publication 28/3/1425H.)

Abstract. Previous studies have shown that reading abilities in hearing impaired individuals are less efficient than those found in hearing individuals. Baddeley and Hitch [1, p.p. 47-98] have explained the difference in reading abilities between the two groups as due to the lower capacity of the working memory of the hearing impaired individuals compared to that of hearing individuals. Baddeley and Hitch suggested that the phonological loop, an integral part of the working memory, plays an important role in learning basic skills that are thought to be essential for learning to read, skills such as non-word repetition, new word learning skill, and vocabulary knowledge. In support of the previous suggestion, some researchers have found high correlations between different measures of working memory and reading skills. Since the efficiency of the phonological loop depends on hearing integrity, some researchers have proposed that the phonological loop is less active in hearing impaired individuals; and this might be the cause of their reading deficiency. To test this hypothesis, this study examined working memory in groups of hearing and hearing impaired students from the sixth elementary and third intermediate school level, using a number of visual working memory stimuli. The aim of the study was to find out whether or not hearing impaired students use the same memory strategies as hearing students, and also to find out if the phonological loop plays an active role in learning to read for hearing impaired individuals as it does in hearing ones. The results of the study have shown a high correlation between reading and memory tests scores for all subjects. There was no significant difference in working memory scores between hearing impaired and hearing students, which indicates that both groups use similar memory strategies.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٨٣-٧٢١ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤هـ)

تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان "دراسة مقارنة"

محمد عبدالكريم العياصرة

جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها،

مسقط، عُمان

(قدم للنشر في٢٨/١٠/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في٢٨/٣/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم أداة التحليل، وعمل الإجراءات اللازمة للصدق والثبات، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٢). وقد تكونت عينة الدراسة من ثمانية كتب؛ أربع منها تمثل كتب التربية الإسلامية في الأردن، وبلغ مجموع أسئلتها (٧٨٣) سؤالاً، في حين تمثل الأربع الأخرى كتب التربية الإسلامية في عُمان، وبلغ مجموع أسئلتها (٨٨٧) سؤالاً.

وقد تمخضت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها: تركيز الأسئلة بكل من الأردن وعُمان على المجال المعرفي في مستوياته الدنيا. وبصفة عامة بلغت أسئلة المجال المعرفي في الأردن (٨٥,٤٪) من مجموع الأسئلة الكلي بينما شكلت الأسئلة الوجدانية (٣,٢٪) والنفس حركية (١١,٤٪). وقاربت الأسئلة المقالية ثلثي الأسئلة بنسبة (٦٨,١٪). وفي عُمان بلغت نسبة الأسئلة المعرفية (٦٩,٣٪) من مجموع الأسئلة الكلي بينما بلغت نسبة الأسئلة الوجدانية (٦,٢٪) والنفس حركية (٢٤,٥٪). وأما

الأسئلة المقالية فشكلت أيضاً ثلثي الأسئلة تقريباً وبنسبة (٦٧.٩٪). وفيما يتعلق بتوزيع الأسئلة وفقاً لمستوياتها فلم تأت متوازنة في الدولتين، وإنما اقتصرت على مستويات محددة بعينها.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة أن تشمل الأسئلة التقويمية المجالات الثلاث، وأن توازن بين مستوياتها المختلفة، وأن تهتم أكثر بالأسئلة الموضوعية بأنواعها. كما أوصت باعتماد مجموعة من الأسس العلمية لإعداد معيار نسبي للأسئلة التقويمية.

المقدمة

الإنسان كائن متسائل يتأمل في داخله كل يوم العديد من الأسئلة، ويطرح على الآخرين كما يطرحون عليه الكثير منها في كل شأن من شؤون الحياة؛ ذلك أن للأسئلة دور مركزي في جميع أحوال الإنسان. وفي كل مراحل حياته.

وأما في العملية التعليمية التعلُّمية على وجه الخصوص فتحتل الأسئلة مكانة متميزة؛ لكونها تمثل جوهر هذه العملية ومحورها الرئيس من حيث تأثيرها بمعظم المواقف التدريسية، وتداخلها معها؛ إذ لا يكاد يخلو موقف تدريسي فعّال من عدد من الأسئلة. من أجل ذلك اهتمت بها الدراسات التربوية المعاصرة منذ مطلع القرن الماضي كحقل بحثي متخصص، وتناولت بالدراسة النظرية والعملية جوانبها المختلفة، وقضاياها الكثيرة والمتشعبة.

وفيما يلي يستعرض الباحث بعض الموضوعات التي يرى أنها ذات علاقة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، سعياً لتحقيق إطار نظري مناسب لها.

الأسئلة في المنهج التربوي الإسلامي

للسؤال في القرآن الكريم قيمة تربوية عظيمة، وحضور واسع كبير، ومما يدل على مكانته كثرة ورود الفعل سأل ومشتقاته، حيث ورد هذا الفعل في القرآن الكريم في

مائة وسبع وعشرون موضعاً، في سبع وأربعين سورة [١ ، ص ص ٢٨٠- ٢٨٢]. وقد حث الله تعالى على سؤال العالِمين بأمور الدين والدنيا فيما هو ضروري لحياة الإنسان وآخرته، فقال تعالى: ﴿ فَسْـَٔلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [النحل، ٤٣]. قال سبحانه: ﴿ فَسْـَٔلْ بِهِۦ خَبِيرًا ﴾ [الفرقان، ٥٩]. والسؤال في القرآن الكريم له عدة أهداف، منها: بيان الأحكام الشرعية، وإثارة التفكير في آيات الله تعالى، وبيان مآل ومصير الكائنات، والتنبيه إلى الحقائق، والإخبار عن الأمم الماضية. ولتعدد أهداف السؤال ومجالاته في القرآن الكريم تعددت أشكاله، وصيغه، وأوقات نزوله؛ فنزل منجماً في ثلاث وعشرين عاماً ليجيب عن أسئلة، وليجيب عن أسئلة المسلمين وقت نزوله ويرشدهم ويعلمهم. ومن الأمثلة الكثيرة على السؤال في القرآن الكريم، قوله تعالى: ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ ٱلْعَفْوَ ﴾ [البقرة، ٢١٩]. وقوله سبحانه عن إبراهيم عليه السلام: ﴿ إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِۦ مَا هَٰذِهِ ٱلتَّمَاثِيلُ ٱلَّتِىٓ أَنتُمْ لَهَا عَٰكِفُونَ ﴾ [الأنبياء، ٥٢]. وقوله عزّ وجل: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَٰرَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ [الصف، ١٠].

ومن الدراسات التي عنيت بهذا المجال دراسة الجلاد عام ١٩٩٩م وقد هدفت للتعرف على أهم الأغراض التربوية التي تناولها السؤال في القرآن الكريم، و بينت بعض الجوانب المنهجية والشرعية التي أرساها القرآن الكريم لأسلوب السؤال باعتباره طريقة من طرق التعلُّم والتعليم [٢].

وأما في السنة المطهرة، وهي المصدر التربوي والتشريعي الثاني فقد بين الرسول صلى الله عليه وسلم للمسلمين أنه لا شفاء لداء الجهل إلا بالسؤال، فقال: " إنما شفاء العِيِّ السؤال " [٣، ج١، ص ٩٣]. ولذلك أخذ المسلمون يوجهون إليه صلى الله عليه

وسلم الكثير من الأسئلة التعلُّمية في شتى مجالات الحياة وشؤونها. كما كانوا يستمعون لأسئلته التعليمية الهادفة مما يدل على الدور المبكر للأسئلة في الحياة الإسلامية. ومن الأمثلة الوفيرة لهذه الأنواع من الأسئلة: سؤال الأعرابي الذي شك بنسب ولده إليه؛ فقد روى البخاري أن رسول الله صلى الله عليه وسلم جاءه أعرابي فقال: " يا رسول الله إن امرأتي قد ولدت غلاماً أسود. فقال: هل لك من إبل ؟ قال: نعم. فقال: ما ألوانها ؟ قال: حمر. قال: هل فيها من أورق ؟ قال: نعم. قال فأنّى كان ذلك ؟ قال: أراه عِرق نزعه. قال: فلعل ابنك هذا نزعه عِرق " [٤ ، ج ١٢ ، ص ١٧٥]. ومن الأسئلة التي كان يبادر الرسول صلى الله عليه وسلم في توجيهها إلى صحابته إيماناً منه بأهمية السؤال وقيمته التربوية ما رواه الترمذي أنه صلى الله عليه وسلم حينما بعث معاذ بن جبل رضي الله عنه إلى اليمن قال له: " كيف تقضي ؟ فقال: أقضي بما في كتاب الله ، قال: فإن لم يكن في كتاب الله ؟ قال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم. قال: فإن لم يكن في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ؟ قال: أجتهد برأيي. قال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله صلى الله عليه وسلم " [٥ ، ج٣، ص٦١٦].

ومن الدراسات التي اهتمت بالسؤال في السنة النبوية دراسة أبو غدّة عام ١٩٩٧م وقد عرض فيها بتعمق كبير، وتحقيق مدروس عشرات الأحاديث التي تدل على الأساليب التي كان الرسول صلى الله عليه وسلم يستخدمها في التعليم لا سيما الأسئلة التي كان يطرحها على المسلمين، أو تلك التي كانوا يطرحونها عليه. كما بين طرق تعامله صلى الله عليه وسلم مع السؤال من وجوه عديدة، وقدم أمثلة وفيرة على ذلك [٦].

وقد أدرك المربون المسلمون قيمة السؤال فظهر الاهتمام به في الفكر التربوي بشكل جلي؛ ومن ذلك قول ابن جماعة ناصحاً المعّلم بسماع السؤال من مُورده وإن كان صغيراً، وإذا عجز صاحب السؤال عن بيان مقصده فإن على المعلم أن يبين له ذلك،

وعليه أن يجيب بما عنده أو بطلب من غيره، وعليه أن يتروى بما يجيب به، وإذا سُئل عن علم لا يعرفه قال: لا أدري [٧، ص٤٢]. كما أشار الغزالي إلى أنواع الأسئلة، ومصادرها، وكيفية الاجابة عن كل منها [٨، ص ١٥٧]. وأما الشاطبي فقد تحدّث عن أنواع السؤال وأحوال سائله، وحكم الإجابة عن كل نوع منها، ومما بينه ؛ أن على المعلم أن يجيب إذا كان عالِماً بما سُئل عنه متعيّناً عليه في نازلة واقعة، أو في أمر فيه نص شرعي بالنسبة إلى المتعلم لا مطلقاً، ويكون السائل ممن يحتمل عقله الجواب، ولا يؤدي السؤال إلى تعمق ولا تكلف، وهو مما يبنى عليه عمل شرعي [٩، ج٤، ص ٣١٣].

أهمية الأسئلة الصفية وأهدافها

يؤكد البحث التربوي في مجال الأسئلة أن المعلمين يطرحون على طلبتهم كل يوم عشرات الأسئلة في المواقف التدريسية المختلفة. فقد ذكر جابر أن ستيفنس Stevens قام بدراسة تعد من أقدم الدراسات التي أجريت في أمريكا وذلك عام ١٩١٢ أظهرت نتائجها أن (٨٠٪) مما يجري من سلوك لفظي داخل الفصل يوجّه إلى طرح الأسئلة والإجابة عنها [١٠، ص ١٠]. ويبدو أن الوضع الآن لا يختلف كثيراً عما كان عليه في مطلع القرن المنصرم ؛ فقد أشار فيشر وآخرون Fisher and Others أن الأسئلة تشكل ثلث التفاعلات الصفية بين المعلمين والطلبة [١١]. وأما برولدي Brualdi فقد ذكر أن المعلمين يطرحون ما بين (٣٠٠- ٤٠٠) سؤال يومياً [١٢]. وقد بيّنت إحدى الدراسات أن معلمي الصف الثالث الابتدائي يطرحون سؤالاً كل (٤٣) ثانية [١٣]. في حين كشفت دراسة أخرى أن الطالبات المعلمات في مادة التربية الإسلامية يطرحن ما معدله سؤالان في الدقيقة الواحدة [١٤].

إن دور الأسئلة لا يقتصر على مجرد التحقق من مقدار التحصيل المعرفي للطلبة بل يتعداه إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تعرضت لها الكثير من الدراسات ؛ فقد لخّصت دروزه في دراستها مجموعة من النقاط التي تُبرز أهمية الأسئلة التعليمية ، وهي : أنها تجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة الدراسية ، وتحثه على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب ، والاستفادة منها في المستقبل ، وتدفعه إلى توظيف استراتيجياته الادراكية وعملياته العقلية لزيادة الفهم والاستيعاب ، وتلخص المادة على شكل أسئلة ، وتحفز المتعلم على استقصاء معرفة جديدة من مراجع مختلفة [١٥ ، ص٢٢٤].

وأما كارين وصند Carin and Sund فقد أكدا على أن من أهم أهداف الأسئلة فحص مقدار استيعاب الطلبة للواجبات المنزلية ، ومراجعة وتلخيص ما سبق عرضه من موضوعات وتحفيز الطلبة للبحث الذاتي عن المزيد من المعلومات ، وتقويم مدى النجاح في تحقيق غايات وأهداف موضوع الدراسة [١٦ ، ص ص ٢٣- ٢٤].

ويلخص كيسوك وإيرتسن Kissock and Iyortsunn أهداف الأسئلة بتنمية الأهداف العقلية ، وتحديد المعرفة المسبقة لدى الطلبة ، وبجعل الموضوعات الحالية التي يدرسونها موافقة لاحتياجاتهم ، وبتشجيع الطلبة على تبادل الأفكار مع المعلمين ، وبمساعدة المعلمين على تقويم مدى فاعلية تدريسهم [١٧ ، ص٦].

ويرى جابر أن الأسئلة الفعّالة تؤثر بطريقة مباشرة ، وبطريقة غير مباشرة في مقدار التعلُّم ، وفي مستواه ، وفي نمطه ، وأنها تزيد من اندماج الطلبة ، وتساعدهم على تنظيم أفكارهم ، وتوجههم على نحو أفضل أثناء قيامهم بالمهام الدراسية ، وتتيح للمعلم أن يراقب الفهم ، وأن يوفر تغذية راجعة [١٨ ، ص ٦٢]. ويبين جابر على أن الأسئلة التي توضع وتُوجَّه بشكل جيد وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة ، وتكوين الميول ، ومد

التلميذ بطرق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية، وجعل التقويم ذا هدف وقيمة، ويؤكد أن أهميتها في تنمية القدرة على التفكير لا يمكن تجاهلها [١٠، ص ١٥٣].

تصنيف الأسئلة الصفية

هناك العديد من التصانيف التي يقترحها الأدب التربوي لترتيب الأسئلة وصياغتها، وكثرة هذه التصانيف لها أهدافها وأسبابها المختلفة، وهي عموماً تخضع لمعايير معينة، منها: معيار نوعية الأسئلة، ومعيار إثارة التفكير، ومعيار التفاعل الصفي، ومعيار وظيفة الأسئلة، ومعيار وقت طرح الأسئلة، ومعيار الهدف من طرح الأسئلة، ومعيار مستويات الأسئلة؛ الذي يصنف الأسئلة في ثلاثة مجالات وهي أسئلة المجال المعرفي، وأسئلة المجال الوجداني، وأسئلة المجال النفس حركي، بمستوياتها المختلفة.

وسيعتمد الباحث لأغراض الدراسة الحالية من بين تصانيف الأسئلة المتعددة تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وتصنيف كراثول للمجال الوجداني، وتصنيف سمبسون للمجال النفس حركي. وذلك لكون هذه التصانيف هي المعتمدة في الأردن وسلطنة عُمان في تصميم وتنفيذ وتقويم مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. بالإضافة لما تتمتع به من الشمول، وثبات الجدوى، والانسجام مع النظريات النفسية، والعلاقات المنطقية بين مستويات المجالات المختلفة [١٩، ص ٨٥].

وفيما يلي عرض للأسئلة في المجالات الثلاث وفق مستوياتها المختلفة:

أولاً: أسئلة المجال المعرفي

ويشير هذا المجال للأسئلة التي تستخدم لقياس العمليات العقلية وقد صنفها بلوم ضمن ستة مستويات تصنيفاً هرمياً يتراوح من المستوى السهل الذي يتطلب التذكر إلى المستوى الأعلى الذي يتطلب التقويم. وقد قسمت مستويات هذا المجال إلى فئتين هما:

الأسئلة المعرفية الدنيا ؛ وتضم مستويين ، هما :

ـ مستوى التذكر : ويقصد به قدرة المتعلم على استرجاع الجزئيات والكليات والطرق والعمليات التي قدمت له أثناء عملية التعلم ، أو التعرف عليها.

ـ مستوى الفهم : ويقصد به قدرة المتعلم على ادراك واستيعاب موضوع ما أو فكرة عامة ، وقدرته على إعادة صياغة المعلومات بألفاظ من عنده.

الأسئلة المعرفية العليا ؛ وتضم أربعة مستويات ، هي :

ـ مستوى التطبيق : ويقصد به قدرة المتعلم على تطبيق قاعدة أو مبدأ في حل مشكلة معينة. وذلك من خلال استعمال الأفكار المجردة في مواقف مادية محسوسة.

ـ مستوى التحليل : ويقصد به قدرة المتعلم على تحديد أسباب واقعة معينة ، أو الوصول إلى استنتاج من الشواهد المعطاة ، أو تحديد الشواهد التي تدعم اتجاهاً معيناً. أو تجزئة المركب إلى الأجزاء التي يتكون منها.

ـ مستوى التركيب : ويقصد به قدرة المتعلم على التفكير الابتكاري الأصيل المتمثل في عمل التنبؤات ، أو حل المشكلات. وقدرته على تجميع الأجزاء في كل متكامل.

ـ مستوى التقويم : ويقصد به قدرة المتعلم على إصدار الأحكام ، وتقويم الآراء ، أو الأفكار أو الأشياء.

ثانياً: أسئلة المجال الوجداني

ويشير هذا المجال بمستوياته المختلفة إلى الأسئلة التي تهتم بالميول ، والاتجاهات ، والقيم ، والتوافق أو التكيف. وقد ضمّن كراثول تصنيفه هذا خمسة مستويات ، هي :

ـ مستوى الاستقبال : ويقصد به وعي المتعلم إلى الانتباه الانتقائي لمثير معين من بين عدة مثيرات منافسة.

- مستوى الاستجابة: ويقصد به إبداء المتعلم مشاركة فاعلة في حدث ما، سواء كانت مطلوبة منه، أم تطوعية، أم من اجل المتعة.

- مستوى التقييم: ويقصد به إعطاء المتعلم قيمة للسلوك، أو للظواهر، أو للأشياء.

- مستوى التنظيم: ويقصد به بداية بناء المتعلم نظاماً قيمياً ثابتاً لنفسه من خلال مقارنة القيم مع بعضها.

- مستوى تمثل القيمة: ويقصد به تمثل القيمة لدى المتعلم بحيث تصبح له شخصية متميزة في السلوك، والمواقف، والمعتقدات.

ثالثاً: أسئلة المجال النفس حركي

ويشير هذا المجال إلى الأسئلة التي تستخدم لقياس الجانب المهاري عند الطلبة، والتي تضم وفق تصنيف سمبسون سبعة مستويات، تبدأ بالمستوى البسيط، وتنتهي بالمستوى المعقد، وهي:

- مستوى الإدراك الحسي: ويقصد به تشغيل المتعلم لأعضاء الحس لديه بعد إثارتها بالمثيرات ذات العلاقة بالسلوك الحركي المرغوب.

- مستوى الميل أو الاستعداد: ويقصد به إظهار المتعلم في هذا المستوى استعداداً عقلياً وانفعالياً للبدء بالقيام بالسلوك الحركي.

- مستوى الاستجابة الموجَّهة: ويقصد به أن يكون المتعلم قادراً على القيام بالسلوك الحركي المرغوب، أو قادراً على تقليده.

- مستوى الآلية أو التعويد: ويقصد به أن يكون المتعلم قادرا على القيام بالمهارات الحركية التي لا تتصف بالتعقيد، وكأنها شيء عادي بالنسبة له، وذلك نتيجة لتكراره القيام بها.

ـ مستوى الاستجابة الظاهرية: ويقصد به أن يكون المتعلم قادراً على إنجاز الحركات المعقدة نسبياً، بدرجة عالية من الضبط والتحكم، وبمستوى معين من الكفاءة.

ـ مستوى التكيف أو التعديل: ويقصد به أن يكون المتعلم قادراً على إعادة تشكيل السلوك الحركي بما يتناسب مع الأوضاع المستجدة، أو المواقف التي تتطلب دقة أعلى.

ـ مستوى الأصالة أو الإبداع: ويقصد به أن يطوّر المتعلم سلوكاً حركياً يشير إلى أنه وصل إلى درجة من الإبداع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد الأسئلة التي تعقب الدروس المختلفة إحدى المكونات الأساسية التي تتضمنها الكتب المدرسية وهي ذات أهمية بالغة لكل من الطالب والمعلم؛ فالطالب يعود إليها من أجل التلخيص، وتنظيم المراجعة، والتثبت من استيعاب جوانب الدرس، واكتساب أفكار تعلُّمية جديدة، وممارسة التقويم الذاتي من خلالها.

وأما المعلم فالأسئلة بالنسبة له ليست أداة تقويم يستفهم بها عن أمور معينة فحسب، بل تعد مثيرات تعليمية تتطلب استجابات معرفية، ووجدانية، ونفس حركية لذلك فهو يستخدمها في بداية الدّرس للتهيئة، أو لإثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على التعلم، والتعرف على خبراتهم السابقة، وأثناء عرض الدرس من خلال طرق التدريس المختلفة، وفي نهاية الدرس للتعرف على مدى تحقّق الأهداف المخططة. والمعلم يعتمد عليها كذلك في إعطاء الطلبة التطبيقات الصفية، والواجبات المنزلية، والاختبارات التحصيلية، كما يعتمد عليها لاكتشاف قدرات الطلبة واستعداداتهم، والكشف عن مدى إلمامهم بالمعلومات، والقيم، والمهارات التي يتعلمونها، وأنماط التفكير التي يمارسونها، بالإضافة إلى كشف الصعوبات التي تواجه تعلمهم.

وكذلك فإن الأسئلة التي يطرحها الكتاب المدرسي تعد من الأمور المهمة التي يستعين بها المعلم والمختصون للحكم على جودة الكتاب المدرسي وقدرته على ترجمة الأهداف المحددة له ؛ بغية تقويمه وتطويره. ولذلك فإن السلطات التربوية تُضَمِّن استمارة تقويم الكتاب المدرسي وأدلته فقرات عديدة تتعلق بالأسئلة التقويمية للتعرف على كفايتها، وتنوعها، وشمولها، وتوازنها [٢٠، ص ٥٤].

والمُلاحَظ في الواقع التدريسي أن المعلمين يعتمدون على أسئلة الكتب المقررة، ويتقيدون بها تقيداً كبيراً، سواءً عند تكليفهم الطلبة بالواجبات المنزلية والتطبيقات الصفية، أو عند ممارستهم للتقويم أثناء الموقف التعليمي بمراحله المتتالية ؛ لذلك فإن أي قصور في إعداد هذه الأسئلة ستتعدى آثاره السلبية إلى مجمل العملية التعليمية التعلمية.

ولكون الأسئلة التقويمية على هذه الدرجة من الأهمية فقد ظهرت العديد من الدراسات المتعلقة بها تحليلاً وتقويماً في مختلف المواد الدراسية، غير أن أسئلة كتب التربية الإسلامية في المراحل المختلفة لم تتعرض إلى تحليل كاف بالمستوى الذي تعرضت له في المواد الأخرى، وهو ما أشارت إليه توصيات العديد من الدراسات، ومنها دراسة كل من الصلطي [٢١، ص ٩٧] واليحيائي [٢٢، ص ١٦٥] والشعيلي [٢٣، ص١٢٩] وعبد الله [٢٤، ص ١٥٤]. لذلك فإن الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية ما زالت بحاجة إلى هذا النوع من الدراسات للتحقق من استمرار فعاليتها، وملاءمتها، وإيفائها بتحقيق الأهداف المنوطة بها. ونظراً لأهمية هذا الموضوع، وحاجته إلى البحث، جاءت هذه الدراسة التحليلية المقارنة، وهي تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: ما مدى شمول الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وسلطنة عُمان للمجالات: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية ؟

ثانياً: ما مدى توزُّع الأسئلة التقويمية في المجالات الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية على مستوياتها في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وسلطنة عُمان ؟

ثالثاً: ما نوعية الأسئلة التقويمية (مقالية / موضوعية) الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وسلطنة عُمان ؟

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات المتعلقة بالأسئلة إلى حدّ كبير، لكن يمكن تصنيفها بصفة عامة وفق مجالات بحثية ثلاث، هي: الدراسات المتعلقة بالأسئلة الصفية التي تطرح أثناء الموقف التعليمي، والدراسات الخاصة بأسئلة الامتحانات، والدراسات المتعلقة بأسئلة الكتب الدراسية. وقد نالت هذه الدراسات جميعاً اهتمام الباحثين وعنايتهم الفائقة لاسيما النوع الأول منها. وبعد مراجعة الباحث للكثير من الدراسات المتعلقة بتحليل أسئلة الكتب الدراسية ـ التي يقع موضوع هذه الدراسة في إطارها ـ لم يعثر على الكثير منها في مادة التربية الإسلامية بالقدر المتوفر في المقررات الأخرى. وفيما يلي عرض لنتائج تلك الدراسات.

ففي مجال التربية الإسلامية أجرى الشعيلي دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان في ضوء المستويات المعرفية لبلوم. وكانت نتائجها كالآتي: بلغت عدد الأسئلة المُتَضمَّنة في كتب المرحلة الثانوية (١٢٦٧) سؤالاً، توزعت على مستويات المجال المعرفي بالنسب المئوية التالية: مستوى التذكر (٣٢,٤٪) ومستوى الفهم (٤١,٣٪) ومستوى التطبيق (٦,١٪) ومستوى التحليل (١٠,٦٪) ومستوى التركيب (٨,٤٪) ومستوى التقويم (١,٢٪) [٢٣].

كما أجرى الجلاد دراسة هدفت إلى تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. وقد حاول الباحث في دراسته التحقق من مدى شمول الأسئلة للجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية، ومدى توزُّع الأسئلة على مستويات المجالات الثلاث، كما حاول التعرف على نوعية الأسئلة من حيث كونها مقالية أم موضوعية، وأنواع الأسئلة الموضوعية المستخدمة. وقد حصر الباحث بعد عملية التحليل الأسئلة التي وردت في الكتب المذكورة حيث بلغت (١٧٧٧) سؤالاً. أما أبرز النتائج التي تمخضت عنها الدراسة فتتلخص بأن تركيز الأسئلة كان على المجال المعرفي؛ إذ ورد فيه (٩٦,٧٪) من مجموع الأسئلة في حين ورد (٢,٧٪) منها في المجال الوجداني و(٠,٦٪)في المجال النفس حركي. كما تركزت الأسئلة المعرفية في المستويات الدنيا بنسبة (٨٥,٩٪) من مجموع الأسئلة؛ حيث احتل مستوى التذكر(٦٥,١٪) ومستوى الفهم (٢٠,٨٪)، أما المستويات المعرفية العليا فبلغت نسبتها (١٤,١٪) توزعت في ثلاثة مستويات هي: التطبيق (٣,٦٪) والتحليل (٢,٦٪) والتقويم (٧,٩٪) بينما لم يرد على مستوى التقويم أي سؤال. كما أظهرت النتائج أن غالبية الأسئلة كانت من النوع المقالي وشكلت ما نسبته (٨٣,٩٪) في حين شكلت الأسئلة الموضوعية (١٦,١٪) فقط [٢٥].

وقامت السويدي بدراسة هدفت إلى تحليل وتصنيف الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر. تكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة والأنشطة التي تضمنتها الكتب المشار إليها. وقد بلغ عددها (١٢٢٤) سؤالاً و(١٣٠) نشاطاً. ومن أهم ما خلصت إليه الدراسة أن الأسئلة تركزت بشكل كبير في ثلاثة مستويات هي: الفهم، والتذكر، والتطبيق [٢٦].

كما قام الصلطي بدراسة تقويمة لأسئلة كتب التربية الإسلامية المقررة في الصفوف الإبتدائية العليا بسلطنة عُمان. هدفت إلى تصنيف الأسئلة المذكورة حسب المجالات الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية بمستوياتها المختلفة، وإلى تحديد نوعية الأسئلة المستخدمة إن كانت مقالية أم موضوعية. وقد قام الباحث بحصر أسئلة الكتب المذكورة فبلغت (٧٩٠) سؤالاً، ثم قام بتحليلها، وكانت أبرز النتائج التي أسفر عنها التحليل أن أسئلة الكتب في الصفوف المذكورة اقتصرت على التعلُّم المعرفي بشكل عام؛ ففي كتاب الصف الرابع احتل مستوى التذكر ما نسبته (٩١.٦١٪) من مجموع الأسئلة، واحتل مستوى الفهم ما نسبته (٨.٣٩٪) منها. وأما أسئلة كتاب الصف الخامس فقد جاءت نسبة (٩٧.٩٩٪) منها في مستوى التذكر، ونسبة (٢.٠١٪) منها في مستوى الفهم. وفي أسئلة كتاب الصف السادس حصل مستوى التذكر على نسبة (٩٧.١٦٪)، ومستوى الفهم على نسبة (٢.٨٤٪). وأما في المجالين الوجداني والنفس حركي فلم تكن هناك أية أسئلة. في حين بلغت الأسئلة المقالية (٦٤٣) سؤالاً من مجموع الأسئلة، وبلغت الأسئلة الموضوعية (١٤٧) سؤالاً فقط [٢١].

وأما موسى فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة كتاب التربية الإسلامية في الثانوية العامة بدولة الإمارات في ضوء بعض المعايير. ومنها التعرف على المستويات المعرفية التي تقيسها هذه الأسئلة، وأوزانها النسبية. وقد أسفرت الدراسة عن ما مجموعه (١٦٢) سؤالاً رئيساً و(٢٦٦) سؤالاً فرعياً، توزعت وفق المستويات الآتية: مستوى الفهم بنسبة (٦١.٥٥٪) ومستوى التذكر بنسبة (١٨.٢٩٪) يليهما مستوى التطبيق بنسبة (٧.٤٤٪). وأما المستويات العقلية العليا فلم تحظ سوى بنسبة (١١٢.٧٪) من مجموع الأسئلة التقويمية التي تضمنها الكتاب [٢٧].

كما أجرت السويدي دراسة عن القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الإبتدائي بدولة قطر ومن أهم ما استهدفته الباحثة في دراستها تعرف مستويات المجال المعرفي في أسئلة الكتاب المذكور لمعرفة القيم المتضمنة بها. وقد بينت النتائج أن عدد الأسئلة الإجمالي بلغ (١٩٢) سؤالاً توزعت وفق المستويات الآتية : مستوى التذكر (١٠٨) أسئلة بنسبة (٥٦٪) , ومستوى الفهم (٨٣) سؤالاً بنسبة (٤٣٪) وجاء في مستوى التطبيق سؤال واحد فقط بنسبة (١٪) وأما مستويات : التحليل ، والتركيب ، والتقويم ، فقد أهملت ولم يرد عليها أي سؤال [٢٨].

وقد قام عطية بدراسة هدفت إلى تقويم كتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى في مصر. ومن ضمن ما اتجهت الدراسة إلى تقويمه مدى تنوع أسئلة الكتب لتشمل المجالات الثلاث : المعرفية ، والوجدانية ، والنفس حركية ، وكذلك مدى التنوع في الأسئلة بين المقالية والموضوعية. وقد كشفت الدراسة أن الأسئلة قد ركزت في الكتب المذكورة على مستويين من مستويات المجال المعرفي وهما : التذكر والفهم ، في حين أنها أهملت بقية المستويات حيث لم يرد عليها أي سؤال. وأما النتائج المتعلقة بنوع الأسئلة فقد بينت أن معظم الأسئلة كانت من النوع المقالي [٢٩].

والنتائج التي أسفرت عنها دراسة عطية السابقة تتطابق مع نتائج دراسة يوسف التي أجراها بهدف تقويم كتابي التربية الإسلامية للصفين الأول الثانوي الأدبي والعلمي والثاني الثانوي الأدبي والعلمي والتجاري في الأردن [٣٠]. كما تتطابق مع نتائج دراسة حمروش التي استهدفت تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام في مصر [٣١].

ومن الدراسات التي أجريت في مجال اللغة العربية دراسة العامري التي عنيت بتقويم الأسئلة الموجودة في نهاية موضوعات كتب المطالعة والنصوص المقررة على طلبة

الصفوف الثلاثة الثانوية في سلطنة عُمان. وكان من أهم أهدافها معرفة مدى مراعاة أسئلة القراءة بكتب المطالعة والنصوص معياري الشمول والتوازن في المجالات الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية. وبعد أن حصر الباحث الأسئلة الواردة في الكتب المذكورة توصل إلى قائمة بالأسئلة والأنشطة بلغ عددها (١٠٥٦) سؤالاً ونشاطاً، بينت نتائج الدراسة أن جلّ الأسئلة يركز على المجال المعرفي بنسبة (٨٦,٣٣٪) خاصة في مستوى التذكر الذي حصل على نسبة (٤٢,٩٩٪) ومستوى الفهم الذي حصل على نسبة (٢٨,٥٠٪)، بينما جاءت نسب المستويات المعرفية العليا قليلة وتوزعت كما يلي: التطبيق (١,٦٪) التحليل (٩,٩٤٪) والتركيب (٠,٥٦٪) والتقويم (٢,٩٤٪). وأما في المجالين الوجداني، والنفس حركي فكانت النسب (١٠,٦٪) للمجال الوجداني، و(٣,١٪) للمجال النفس حركي. وبالتالي استنتج الباحث أن الأسئلة في الكتب المذكورة لم تحقق معياري الشمول والتوازن، في مجالات الأسئلة الثلاث [٣٢].

وأجرت المطاوعة دراسة عنيت بتحليل وتقويم موضوعات القراءة بالمرحلة الإبتدائية في دولة قطر، كان من أهم أهدافها تحليل أسئلة كتب صفوف الثالث، والرابع والخامس، والسادس في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. بينت نتائج الدراسة أن معظم الأسئلة جاءت في مستويي التذكر بنسبة (٤٠,٨٪) والفهم بنسبة (٤٧,٣٪)، وأما بقية المستويات فقد حصلت على نسب ضئيلة. وهي: (٢,٨٪) للتطبيق و (٥,١٪) للتحليل و (١,٨٪) للتركيب و (٢,٢٪) للتقويم [٣٣].

حدود الدراسة

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

١ - أنها اقتصرت على تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان. ولذلك اهتمت

الدراسة بثمانية كتب ؛ بواقع أربعة كتب لكل دولة من الدولتين ، وهي التي تقتصر عليها نتائج التحليل ، التي يُفتَرض أن لا تعمم على غيرها من كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الأخرى. ولا على أيٍّ من الكتب في غير هاتين الدولتين.

٢ - أُعتُمِد تصنيف بلوم للمجال المعرفي ، وكراثول للمجال الوجداني ، وسمبسون للمجال النفس حركي معياراً لتصنيف الأسئلة في الكتب المذكورة.

التعريفات الإجرائية

مادة التربية الإسلامية : هي المادة المختصة بتعليم الطلبة موضوعات محددة ومختلفة من الدين الإسلامي ، والتي تدرَّس مناهجها في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن وعُمان.

مرحلة التعليم الأساسي

هي مرحلة التعليم الإلزامي ، وتمتد من الصف الأول حتى الصف العاشر. وتنقسم صفوفها إلى حلقتين : الحلقة الأولى : وتشتمل على الصفوف من الأول حتى الرابع. والحلقة الثانية : وتشتمل على الصفوف من الخامس حتى العاشر.

الأسئلة التقويمية

هي الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس مادة التربية الإسلامية المقررة على كل صف من صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

مجالات الأسئلة

ويقصد بها الجوانب المعرفية ، والوجدانية ، والنفس حركية التي تتوزع الأسئلة وفقها في كتب التربية الإسلامية محل التحليل. وقد تمت الإشارة إليها سابقاً في الإطار النظري للدراسة.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل مضمون الأسئلة التقويمية التي اشتملت عليها كتب التربية الإسلامية لصفوف الحلقة الأولى في الأردن، وعُمان، ولتحقيق ذلك تم اعتماد الإجراءات البحثية الآتية:

١ - تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وبناء على ذلك تم تحديد الكتب التي سيتم تحليل مضمون الأسئلة الواردة فيها. وقد بلغت ثمانية كتب مقررة لمنهاج التربية الإسلامية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كل من الأردن، وعُمان؛ بواقع أربعة كتب للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كل دولة من الدولتين.

٢ - تحديد التصنيف المناسب الذي سيتم التحليل على أساسه؛ وقد اعتمد الباحث تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وتصنيف كراثول للأهداف الوجدانية، وتصنيف سمبسون للأهداف النفس حركية. وتم اختيار هذه التصانيف لكونها هي المُعتَمَدة من قبل وزارتي التربية والتعليم في كل من الأردن، وسلطنة عُمان في كل ما يتعلق بعمليات المنهاج في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث الإعداد، والتنفيذ، والتقويم، والتطوير.

٣ - تصميم أداة التحليل المناسبة لطبيعة هذه الدراسة والتي تضمنت تحديد وحدات التحليل وقد اعتمدت الجملة وحدة للتحليل لتناسبها مع طريقة صياغة الأسئلة موضوع هذه الدراسة. أما فئات التحليل فشملت المجالات الثلاث لتصنيف الأسئلة بمستوياتها المختلفة، ونوعية الأسئلة (مقالية / موضوعية)، وأنواع الأسئلة الموضوعية.

٤ - أما عملية التحليل فتتلخص بكتابة نصوص الأسئلة الخاصة بكل كتاب بصورة منفردة مع ترقيمها حسب ورودها في الدروس المختلفة ثم تحديد النوع، والمجال،

والمستوى الذي تنتمي إليه بوضع إشارة (/) في المكان المناسب بمحاذاة كل سؤال. وقد روعيت القواعد التالية أثناء عملية تحليل الأسئلة:

ـ عندما يطلب السؤال المقالي أو الموضوعي تعداد مطالب معينة من فئة واحدة فإنه يُعامل كسؤال واحد.

ـ عندما يتكون السؤال المقالي أو الموضوعي من فروع متعددة فإنه يُعامل على أنه أسئلة متعددة بتعدد تلك الفروع.

ـ لتحديد مجال السؤال بدقة يتم الرجوع إلى محتوى الدرس في الكتاب الذي ورد فيه السؤال.

٥ - للتحقق من توافر درجات مناسبة من صدق التحليل وثباته تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

صدق الأداة

بعد تصميم أداة التحليل تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم أحد عشر محكماً؛ خمسة منهم من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وثلاثة من المتخصصين في القياس والتقويم، وثلاثة من المشرفين التربويين المتميزين. وتبين من خلال آرائهم أن الأداة ـ بعد إجراء تعديل طفيف عليها ـ تعد صالحة لقياس ما صممت لقياسه، وبذلك اعتبرت صادقة صدقاً ظاهرياً يكفي للاعتماد عليها في عملية تحليل مضمون أسئلة كتب التربية الإسلامية محل التحليل.

ثبات التحليل

للتأكد من ثبات التحليل استخدم الباحث أسلوب اتساق المحللين حيث عرضت عينة عشوائية تتكون من (٢٠٠) سؤال، بواقع مائة سؤال من الكتب الخاصة بكل دولة على محلل أخر يمتلك الكفاية اللازمة للقيام بعملية التحليل بمنهجيتها الصحيحة. وبعد أن

وضّحت له أهداف الدراسة وأهميتها، تم تعريفه بأسلوب التحليل، ثم شُرحت له قواعده وضوابطه وإجراءاته المتبعة. وبعد الانتهاء من عملية التحليل تبين وجود تطابق كبير في نتائجه؛ حيث قام الباحث بحساب نسبة معامل الاتفاق بين تحليله وتحليل المحلل الآخر وفق معادلة هولستي [٣٤، ص١٤٠] فوجده يساوي (٠,٩٢). وهذه نسبة اتفاق عالية تُطمئِن على سلامة التحليل واتساقه.

٦ - بعد ذلك قام الباحث بالتحليل الكامل لجميع الأسئلة التقويمية الواردة في الكتب التي شملتها الدراسة.

الأساليب الإحصائية

تم إدخال البيانات التي تم التوصل إليها إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدمت الرزمة الإحصائية SPSS لحساب التكرارات، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الأسئلة، ومستويات كل مجال منها، وأنواعها، وذلك في كل كتاب من كتب عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول

ما مدى شمول الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وسلطنة عُمان للمجالات: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للأسئلة الواردة في كل كتاب من كتب عينة الدراسة، وتبيّن النتائج الموضحة في الجدول رقم (١) أن مجموع الأسئلة العام بلغ (١٦٧٠) سؤالاً في الكتب الثمانية موضوع هذه الدراسة؛ حيث تضمنت الكتب الأربعة المقررة في الأردن (٧٨٣) سؤالاً، وجاء توزيعها على كتب الصفوف كما يلي: الأول (٢٧٨) سؤالاً بنسبة (٣٥,٥٪) والثاني (١٣٩) سؤالاً بنسبة (١٧,٧٪)، والثالث

(١٦٥) سؤالاً بنسبة (٢١.١٪)، والرابع (٢٠١) سؤالاً بنسبة (٢٥.٧٪). وأما الكتب الأربعة المقررة في سلطنة عُمان فقد تضمنت (٨٨٧) سؤالاً، وجاء توزيعها على الكتب كما يلي: الأول (١٣٠) سؤالاً بنسبة (١٤.٦٪) والثاني (١٧٩) سؤالاً بنسبة (٢٠.٢٪) والثالث (٣٠٥) أسئلة بنسبة (٣٤.٤) والرابع (٢٧٣) سؤالاً بنسبة (٣٠.٨٪).

جدول رقم (١). توزيع الأسئلة في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وعُمان حسب مجالاتها المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

الصف / الدولة		مجالات الأسئلة							
		الأسئلة المعرفية		الأسئلة الوجدانية		الأسئلة النفس حركية		المجموع	
		عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	٢١٣	٧٦.٦٪	٢٤	٨.٦٪	٤١	١٤.٨٪	٢٧٨	٣٥.٥٪
	عُمان	٤١	٣١.٥٪	٥	٣.٩٪	٨٤	٦٤.٦٪	١٣٠	١٤.٦٪
الثاني	الأردن	٩٧	٦٩.٨٪	١	٠.٧٪	٤١	٢٩.٥٪	١٣٩	١٧.٧٪
	عُمان	١١٤	٦٣.٧٪	١٣	٧.٣٪	٥٢	٢٩٪	١٧٩	٢٠.٢٪
الثالث	الأردن	١٦٣	٩٨.٨٪	٠	٠.٠٪	٢	١.٢٪	١٦٥	٢١.١٪
	عُمان	٢٤٥	٨٠.٣٪	٢٢	٧.٢٪	٣٨	١٢.٥٪	٣٠٥	٣٤.٤٪
الرابع	الأردن	١٩٦	٩٧.٥٪	٠	٠.٠٪	٥	٢.٥٪	٢٠١	٢٥.٧٪
	عُمان	٢١٥	٧٨.٨٪	١٥	٥.٥٪	٤٣	١٥.٧٪	٢٧٣	٣٠.٨٪
المجموع الكلي	الأردن	٦٦٩	٨٥.٤٪	٢٥	٣.٢٪	٨٩	١١.٤٪	٧٨٣	١٠٠٪
	عُمان	٦١٥	٦٩.٣٪	٥٥	٦.٢٪	٢١٧	٢٤.٥٪	٨٨٧	١٠٠٪

وتشير النتائج إلى أن عدد الأسئلة الكلي في كتب التربية الإسلامية في سلطنة عُمان يفوق عدد الأسئلة الكلي في كتب التربية الإسلامية في الأردن بـ (١٠٤) أسئلة، وهذا الفرق يشكل نسبة عالية تساوي (١٣.٣٪) من مجموع الأسئلة الكلي في الأردن. وهذه الزيادة تأتي منسجمة مع مجموع عدد دروس صفوف الحلقة حيث تصل في عُمان إلى

(٢٧٤) درساً بينما تبلغ في الأردن (٢١٥) درساً، مع العلم بأن عدد صفحات مجموع الدروس في الكتب الأربع في كلا الدولتين يبدو متقارباً ولا يزيد عن (١٥) صفحة. وقد تعزى هذه الزيادة إلى أن عدد الحصص لصفوف الحلقة الأولى في عُمان ستة حصص، لصفوف الأول، والثاني، والثالث، وخمسة حصص للصف الرابع. وأما في الأردن فتقتصر على ثلاثة حصص لكل من الصفوف الأربع. فالمكانة التي تحتلها حصص التربية الإسلامية في الجدول الدراسي بسلطنة عُمان تجعل مصممي المنهاج ومنفذيه أمام وقت أطول يمكن استثماره في صياغة المزيد من الأسئلة.

كما تُظهِر النتائج الإجمالية في الجدول رقم (١) أن الأسئلة التقويمية اعتنت بشكل كبير بقياس الجوانب المعرفية لتحصيل الطلبة، حيث احتلت الأسئلة المعرفية نسبة مئوية عالية بلغت (٨٥,٤٪) في الأردن، و(٦٩,٣٪) في عُمان. ويُلاحظ أن الأسئلة المعرفية في كتب التربية الإسلامية في الأردن تزيد عنها في عُمان ب (١٦,١٪). وأما الأسئلة الوجدانية فلم تتعدى (٢٥) سؤالاً بنسبة (٣,٢٪) في الأردن، بينما وصلت إلى (٥٥) سؤالاً بنسبة (٦,٢٪) في عُمان. وأما الأسئلة النفس حركية فبلغت (٨٩) سؤالاً بنسبة (١١,٤٪) في الأردن، في حين أنها وصلت إلى (٢١٧) سؤالاً بنسبة (٢٤,٥٪) في عُمان؛ وهي نسبة مرتفعة تزيد أكثر من الضعف عن مثيلتها في الأردن، وتمثل ربع الأسئلة الكلي تقريباً في عُمان. وهذا الاختلاف النسبي في توزيع الأسئلة في كل من كتب التربية الإسلامية في الأردن وعُمان وفق المجالات الثلاث يبين أن الأسئلة التقويمية جاءت في كتب التربية الإسلامية في عُمان أكثر شمولاً منها في كتب التربية الإسلامية في الأردن، كما تُظهِر النسب أعلاه؛ وقد يُرَدّ ذلك إلى خطة التطوير التربوي الشاملة للمناهج التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في عُمان، والتي أفادت كثيراً من التجارب وخطط التطوير التي نفذتها العديد من الدول العربية سواء بالاطلاع على تلك التجارب، أم باستقدام الخبراء والمستشارون لهذه الغاية، ويبدو أن ذلك قد أثَّرَ كثيراً على مختلف جوانب المناهج، ومنها صياغة الأسئلة التقويمية، التي كثيراً ما تعكس محتوى المنهاج من خلالها.

والارتفاع الملحوظ لأعداد الأسئلة المعرفية عموماً في كل من كتب التربية الإسلامية في الأردن وعُمان، مقارنة بأسئلة المجالين الوجداني والنفس حركي يتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع، ومنها دراسة الجلاد [٢٥] والعامري [٣٢] والصلطي [٢١] وعطيه [٢٩] ويوسف [٣٠] وحمروش [٣١].

والنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسات تؤكد ما أشارت إليه دراسة الجلاد [٣٥] من أن محتوى كتب التربية الإسلامية ركّز في تصميمه وبنائه وتأليفه على المعارف التي يتم إيصالها للطلبة، وأن أسئلة التقويم توافقت مع المحتوى في هذا الجانب حيث وجّهت عنايتها إلى قياس مدى تحصيل الطلبة لهذه المعارف.

أما توزيع الأسئلة على كتب صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن فيُظهر أن معظم الأسئلة المعرفية قد وردت في الصفين الثالث بنسبة (٩٨,٨٪) والرابع بنسبة (٩٧,٥٪). وأما الأسئلة الوجدانية فقد اقتصرت على الصفين الأول بنسبة (٨,٦٪) والثاني بنسبة (٠,٧٪)، في حين خلت كتب الصفين الثالث والرابع من هذا النوع من الأسئلة. وأما الأسئلة النفس حركية فقد تركزت أيضاً في الصفين الأول بنسبة (١٤,٨٪) والثاني (٢٩,٥٪). وأما نسبها في الصفين الثالث والرابع فجاءت متدنية جداً.

وأما في عُمان فإن نسب الأسئلة المعرفية جاءت متقاربة في ثلاثة صفوف وتوزعت كما يلي: الصف الثاني بنسبة (٦٣,٧٪)، والصف الثالث بنسبة (٨٠,٣٪)، والصف الرابع بنسبة (٧٨,٨٪). كما جاءت النسب متقاربة نسبياً للصفوف المذكورة في المجالين الوجداني والنفس حركي. وأما في الصف الأول فظهرت النسب مختلفة إلى حد كبير؛ حيث جاءت في المجال المعرفي (٣١,٥٪) وفي المجال الوجداني (٣,٩٪) بينما وصلت في المجال النفس حركي إلى (٦٤,٦٪)، وهذه النسبة لم يطالعها الباحث في أيٍّ من الدراسات التي قام بمراجعتها. ويمكن تفهمها إذا علمنا أن محتوى دروس كتاب هذا الصف جلّها ذات طبيعة أدائية. وهذا يدل على أن الأسئلة التقويمية تتأثر بشكل كبير بطبيعة المحتوى الذي تُصاغ من أجله.

وقد بيّنت النتائج السابقة تركيز الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية في كل من الأردن وعُمان على الجانب المعرفي . وقلتها في الجانبين الوجداني والنفس حركي بل وانعدامها أحياناً ؛ كما في الأسئلة التقويمية المتعلقة بالصفين الثاني والثالث في الأردن، حيث لم يرد أي سؤال فيهما يخص الجانب الوجداني رغم الصلة المفترضة الوثيقة بين دروس التربية الإسلامية وهذا الجانب من الأسئلة، وهو الجانب الذي يعنى بالميول والاتجاهات والقيم التي يكون لاكتسابها في مراحل الطفولة آثار ممتدة عميقة في حياة الإنسان. كما أن المهارات العملية تعد من الأهمية بمكان ؛ لأن الإسلام اعتقاد وقول وعمل، واقتصار الأسئلة على الجانب المعرفي أو تركُّزها فيه يقلل من فائدتها، ويضعف فاعلية المنهاج إلى حدّ كبير.

والنتائج السابقة بشكل عام تُظهِر بأن معدي المنهاج كثيرا ما يهتمون أثناء كتابتهم لمحتويات الدروس بالجانب المعرفي، مما يؤثّر مباشرة على الأسئلة التقويمية فيجعلها ذات صبغة معرفية، لتنسجم مع تلك المحتويات.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني

ما مدى توزُّع الأسئلة التقويمية في المجالات الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية على مستوياتها في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وسلطنة عُمان ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الأسئلة الواردة في كتب عينة الدراسة، وتصنيفها وفق مجالاتها الثلاث بمستوياتها المختلفة ؛ وذلك حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وتصنيف كراثول للمجال الوجداني، وتصنيف سمبسون للمجال النفس حركي، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لهذه المستويات. وقد رُصِدت النتائج في الجداول ذوات الأرقام (٢) و (٣) و (٤) الآتية :

جدول رقم (٢). توزيع الأسئلة في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وسلطنة عُمان وفقاً لمستويات المجال المعرفي.

الصف / الدولة		مستويات الأسئلة المعرفية													
		التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم		المجموع	
		عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	١٩٧	٪٩٢٫٥	١٤	٪٦٫٦	٢	٪٠٫٩	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٢١٣	٪٣١٫٨
	عُمان	٢٥	٪٦٠٫٨	١٦	٪٣٩٫٢	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٤١	٪٦٫٧
الثاني	الأردن	٦٧	٪٦٩٫١	٢٣	٪٢٣٫٧	٧	٪٧٫٢	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٩٧	٪١٤٫٥
	عُمان	٥٤	٪٤٧٫٤	٥٩	٪٥١٫٧	١	٪٠٫٩	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	١١٤	٪١٨٫٥
الثالث	الأردن	١٣٦	٪٨٣٫٤	٢٤	٪١٤٫٧	٣	٪١٫٩	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	١٦٣	٪٢٤٫٤
	عُمان	١٥٨	٪٦٤٫٥	٨١	٪٣٣٫١	٦	٪٢٫٤	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٢٤٥	٪٣٩٫٨
الرابع	الأردن	١٦١	٪٨٢٫٢	٣٢	٪١٦٫٣	٣	٪١٫٥	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	١٩٦	٪٢٩٫٣
	عُمان	١٣٢	٪٦١٫٤	٦٧	٪٣١٫٢	٨	٪٣٫٧	٢	٪٠٫٩	٥	٪٢٫٣	١	٪٠٫٥	٢١٥	٪٣٥
المجموع الكلي	الأردن	٥٦١	٪٨٣٫٩	٩٣	٪١٣٫٩	١٥	٠٪٢٫٢	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٠	٪٠٫٠	٦٦٩	٪١٠٠
	عُمان	٣٦٩	٪٦٠	٢٢٣	٪٣٦٫٣	١٥	٪٢٫٤	٢	٪٠٫٣	٥	٪٠٨	١	٪٠٫٢	٦١٥	٪١٠٠

جدول (٣). توزيع الأسئلة في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وسلطنة عُمان وفقاً لمستويات المجال الوجداني

الصف / الدولة		مستويات الأسئلة الوجدانية											
		الاستقبال		الاستجابة		التقييم		التنظيم		التمثّل		المجموع	
		عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	١٣	٥٤.٢٪	١١	٤٥.٨٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٢٤	٩٦٪
	عُمان	٠	٠.٠٪	٥	١٠٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٥	٩.١٪
الثاني	الأردن	٠	٠.٠٪	١	١٠٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	١	٤٪
	عُمان	٤	٣٠.٧٪	٩	٦٩.٣٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	١٣	٢٣.٦٪
الثالث	الأردن	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪
	عُمان	١	٤.٥٪	٢١	٩٥.٥٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٢٢	٤٠٪
الرابع	الأردن	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪
	عُمان	٣	٢٠٪	١٢	٨٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	١٥	٢٧.٣٪
المجموع الكلي	الأردن	١٣	٥٢٪	١٢	٤٨٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٢٥	١٠٠٪
	عُمان	٨	١٤.٥٪	٤٧	٨٥.٥٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٥٥	١٠٠٪

جدول رقم (٤). توزيع الأسئلة في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وسلطنة عُمان وفقاً لمستويات المجال النفس حركي.

الصف / الدولة		مستويات المجال النفس حركي															
		إدراك حسي		ميل/استعداد		استجابة موجهة		آلية/تعويد		استجابة ظاهرية		تكيف/تعديل		أصالة/إبداع		المجموع	
		عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	٠	٠٫٠٪	٩	٢٢٪	٣٠	٧٣٫٢٪	٢	٤٨٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٪	٠	٠٫٠٪	٤١	٤٦٫١٪
	عُمان	٠	٠٫٠٪	٤	٤٨٪	٦٩	٨٢٫١٪	١١	١٣٫١٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٨٤	٣٨٫٧٪
الثاني	الأردن	٠	٠٫٠٪	٢٤	٥٨٫٥٪	١٧	٤١٫٥٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٤١	٤٦٫١٪
	عُمان	٠	٠٫٠٪	٦	١١٫٥٪	٣٤	٦٥٫٤٪	١٢	٢٣٫١٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٥٢	٢٤٪
الثالث	الأردن	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٢	١٠٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٢	٢٫٢٪
	عُمان	٠	٠٫٠٪	٨	٢١٫١٪	١٣	٣٤٫٢٪	١٧	٤٤٫٧٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٣٨	١٧٫٥٪
الرابع	الأردن	٠	٠٫٠٪	٢	٤٠٪	٣	٦٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٥	٥٫٦٪
	عُمان	٠	٠٫٠٪	٢٤	٥٥٫٨٪	٩	٢٠٫٩٪	١٠	٢٣٫٣٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٤٣	١٩٫٨٪
المجموع	الأردن	٠	٠٫٠٪	٣٥	٣٩٫٣٪	٥٢	٥٨٫٤٪	٢	٢٫٣٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٨٩	١٠٠٪
الكلي	عُمان	٠	٠٫٠٪	٤٢	١٩٫٤٪	١٢٥	٥٧٫٦٪	٥٠	٢٣٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٠	٠٫٠٪	٢١٧	١٠٠٪

يبين الجدول رقم (٢) أن معظم الأسئلة المعرفية تركزت في المستويات المعرفية الدنيا في كل من الأردن وعُمان؛ ففي الأردن بلغ عدد الأسئلة الإجمالي للمجال المعرفي (٦٦٩) سؤالاً، وقع (٦٥٤) سؤالاً منها في مستويي التذكر والفهم أي بنسبة (٩٧,٨٪)، حيث بلغ مجموعها في مستوى التذكر (٥٦١) سؤالاً بنسبة (٨٣,٩٪) جاء أكثرها في الصف الأول، وأقلها في الصف الثاني. وفي مستوى الفهم (٩٣) سؤالاً بنسبة (١٣,٩٪) جاء أكثرها في الصف الرابع، وأقلها في الصف الأول. وأما مستويات الأسئلة المعرفية العليا فقد اقتصرت على مستوى التطبيق بواقع (١٥) سؤالاً فقط بنسبة (٢,٢٪). في حين لم يرد أي سؤال في مستويات التحليل، والتركيب، والتقويم في أي صف من الصفوف.

وأما في عُمان فقد بلغ عدد الأسئلة الإجمالي للمجال المعرفي (٦١٥) سؤالاً، وقع (٥٩٢) سؤالاً منها في مستويي التذكر والفهم، أي بنسبة (٩٦,٣٪)، حيث بلغ مجموعها في مستوى التذكر (٣٦٩) سؤالاً بنسبة (٦٠٪) وفي مستوى الفهم (٢٢٣) سؤالاً بنسبة (٣٦,٣٪) وقع أكثرها في الصف الثالث، وأقلها في الصف الأول للمستويين. وأما مستويات الأسئلة المعرفية العليا فقد بلغ مجموعها (٢٣) سؤالاً فقط وبنسبة (٣,٧٪) وجاءت في الصفين الثالث والرابع فقط.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بتحليل مستويات الأسئلة المعرفية وفق تصنيف بلوم ومنها دراسة كل من الشعيلي [٢٣]، والجلاد [٢٥]، والسويدي [٢٦] . والصلطي [٢١] . وموسى [٢٧] . والسويدي [٢٨] . وعطية [٢٩] . ويوسف [٣٠] في مجال التربية الإسلامية. كما تتفق مع نتائج دراسة كل من العامري [٣٢] . والمطاوعة [٣٣] في مجال اللغة العربية. حيث بيّنت جميع تلك الدراسات التي أجريت في دول مختلفة أن الأسئلة المعرفية تركزت في المستويات المعرفية الدنيا. وهذه النتائج تبين بوضوح أن المناهج ما زالت تُصمَّم وفق

مطالب المادة العلمية كمحور للعملية التعليمية التعلمية، كما تبين أن دعوات المنظِّرين التربويين للاهتمام بجميع المستويات المعرفية بصورة شاملة ومتوازنة لم تلق بعد الاستجابة الكافية، وهذا يحدث أضراراً بالغة في تكوين المتعلم الذي يتحول إلى متلق ومخزِّن للمعلومات، بدلاً من العمل على ترقية تفكيره وتنميته من خلال عمليات التطبيق، والتحليل، والاستنتاج، والتقويم. ومن المعلوم أن تركيز اهتمام الكتب المدرسية في التربية الإسلامية على الأسئلة التقويمية في مستويات التعلم الدنيا ـ لأنها الأسهل في الإعداد والتقويم ـ يتنافى مع التوجيهات القرآنية التي تدعو دائماً للتدبُّر والنظر، وتعلي من شأن أولي الألباب، كما يتنافى مع الدعوة إلى إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وضرورة الاهتمام بميوله وحاجاته.

ويبيّن الجدول رقم (٣) نتائج التحليل المتعلقة بمستويات الأسئلة الانفعالية التي يلاحظ أنها لم تُمثِّل بمجموعها في كتب التربية الإسلامية في الأردن سوى (٢٥) سؤالاً فقط بنسبة (٣،٢٪) واقتصرت على مستويي الاستقبال (١٣) سؤالاً . والاستجابة (١٢) سؤالاً، ولم يأت أي منها في مستويات التقييم، والتنظيم، والتمثّل. كما أنها اقتصرت على الصف الأول بواقع (٢٤) سؤالاً، وسؤال واحد للصف الثاني، في حين لم يرد أي سؤال في الصفين الثالث والرابع. وأما في عُمان فقد بلغ عدد الأسئلة في هذا المجال (٥٥) سؤالاً في جميع كتب التربية الإسلامية وبنسبة (٦،٢٪)، تركزت في مستوى الاستجابة بواقع (٤٧) سؤالاً بنسبة (٨٥،٥٪)، ووردت ثمانية أسئلة في مستوى الاستقبال بنسبة (١٤،٥٪)، ولم يرد أي سؤال في مستويات التقييم، والتنظيم، والتمثّل. وقد تركزت معظم هذه الأسئلة في كتب الصفين الثالث والثاني.

وهذه النتيجة التي تأتي متفقة مع نتائج الدراسات السابقة بأعلاه توضح أن أسئلة هذا المجال لم تنل الاهتمام الكافي في كتب التربية الإسلامية في كل من الأردن وعُمان

حيث كانت نسبها متدنية جداً، ولم تتوزع بشكل متوازن وسليم لا على المستويات المختلفة، ولا على الصفوف كذلك؛ الأمر الذي يدعو إلى لفت الانتباه إلى مزيد من الاهتمام والعناية بها في أسئلة كتب التربية الإسلامية لا سيما أن مواضيع التربية الإسلامية غنية وثرية بالمحتوى الوجداني والقيمي بل هي موضوعات قيمية في المقام الأول، ويأت إهمالها على هذا النحو مثير للاستغراب والتساؤل.

وأما النتائج الخاصة بأسئلة المجال النفس حركي كما تبدو في الجدول رقم (٤) فإنها تعد أفضل قليلاً منها في المجال الوجداني ؛ ففي الأردن مثَّلَ هذا النوع من الأسئلة (٨٩) سؤالاً بنسبة (١١,٤٪) من المجموع العام للأسئلة، توزعت على ثلاثة مستويات فقط وهي: مستوى الميل/ الاستعداد (٣٥) سؤالاً، ومستوى الاستجابة الموجهة (٥٢) سؤالاً، ومستوى الآلية/ التعويد سؤالان فقط، وأما بقية المستويات فلم يرد عليها أية أسئلة. وقد تركزت هذه الأسئلة في كتب الصفين الأول والثاني بنسبة (٩٢,٢٪). بينما مثَّلَ هذا النوع من الأسئلة في عُمان (٢١٧) سؤالاً بنسة (٢٤,٥٪) من المجموع العام للأسئلة، توزعت كذلك على ثلاثة مستويات هي: مستوى الميل/ الاستعداد (٤٢) سؤالاً، ومستوى الاستجابة الموجهة (١٢٥) سؤالاً، ومستوى الآلية/ التعويد (٥٠) سؤالاً، وأما بقية المستويات فلم يرد عليها أية أسئلة. وقد توزعت هذه الأسئلة على مختلف الصفوف بنسب متفاوتة أعلاها في الصف الأول بنسبة (٣٨,٧٪) وأدناها في الصف الرابع بنسبة (١٩,٨٪). وهذه النتيجة تدل على نقص واضح في عدد الأسئلة المتعلقة بهذا الجانب في الأردن، وكذلك في توزُّعها وفق مجالات هذا المستوى. وأما في عُمان فإن عدد الأسئلة العام وإن كان مرتفعاً ويمثل نسبة معقولة إلاّ أنها غير موزعة توزيعاً سليماً وشاملاً بل جاءت متركزة في ثلاثة مستويات فقط. وهذه النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة الجلاد التي أظهرت أن نسبة الأسئلة في المجال النفس حركي لم تتعدى

(٠.٦٪) [٢٥]. ودراسة العامري التي أظهرت أن هذه النسبة لم تتعدى (٣.١٪) [٣٢]. الأمر الذي يشير إلى ضرورة الاهتمام بشكل أكبر بالأسئلة التقويمية النفس حركية في الأردن من حيث الكم، وشمول التوزيع جميع المستويات. وكذلك الحال بالنسبة إلى عُمان من حيث شمول التوزيع جميع المجالات أيضاً. ذلك أن مادة التربية الإسلامية تتطلب من المتعلم في هذه المرحلة إتقان بعض المهارات المرتبطة بالعبادات، والقرآن الكريم وسواها مما يتعلق بالأنشطة، واستخدام مصادر التعلّم.

ثالثاً: الإجابة عــن السؤال الثالث

ما نوعية الأسئلة التقويمية (مقالية/ موضوعية) الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وسلطنة عُمان ؟".

جدول رقم (٥). توزيع الأسئلة في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وسلطنة عُمان حسب نوعها مقالية أم موضوعية .

الصف / الدولة		نوع الأسئلة					
		الأسئلة المقالية		الأسئلة الموضوعية		المجموع	
		عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	٢٧٣	٩٨.٢٪	٥	١.٨٪	٢٧٨	٣٥.٥٪
	عُمان	١١٤	٨٧.٧٪	١٦	١٢.٣٪	١٣٠	١٤.٦٪
الثاني	الأردن	٨٣	٥٩.٧٪	٥٦	٤٠.٣٪	١٣٩	١٧.٧٪
	عُمان	٩٠	٥٠.٣٪	٨٩	٤٩.٧٪	١٧٩	٢٠.٢٪
الثالث	الأردن	٦٣	٣٨.٢٪	١٠٢	٦١.٨٪	١٦٥	٢١.١٪
	عُمان	١٩١	٦٢.٦٪	١١٤	٣٧.٤٪	٣٠٥	٣٤.٤٪
الرابع	الأردن	١١٤	٥٦.٧٪	٨٧	٤٣.٣٪	٢٠١	٢٥.٧٪
	عُمان	٢٠٧	٧٥.٨٪	٦٦	٢٤.٢٪	٢٧٣	٣٠.٨٪
المجموع	الأردن	٥٣٣	٦٨.١٪	٢٥٠	٣١.٩٪	٧٨٣	١٠٠٪
الكلي	عُمان	٦٠٢	٦٧.٩٪	٢٨٥	٣٢.١٪	٨٨٧	١٠٠٪

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الأسئلة الواردة في كتب عينة الدراسة وتصنيفها وفق نوعيها: مقالية وموضوعية، وتصنيف الأسئلة الموضوعية حسب أنواعها، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل نوع من أنواع الأسئلة السابقة. وتم رصد النتائج في الجدولين رقمي(٥) و(٦).

تبيّن النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) أن الأسئلة المقالية قد حصلت على نسبة الثلثين من مجموع الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية في كل من الأردن وعُمان؛ حيث كانت نسبة الأسئلة المقالية في الأردن (٦٨.١٪) والموضوعية (٣١.٩٪). وأما في عُمان فشكلت الأسئلة المقالية نسبة (٦٧.٩ ٪) والموضوعية (٣٢.١٪). ومع ذلك فإن الأسئلة الموضوعية تحتاج إلى اهتمام أكبر نظراً لميزاتها والأهداف التي يمكن أن تحققها.

ومما يلفت النظر أن توزيع الأسئلة على كتب الصفوف المختلفة في الأردن جاء غير متوازن؛ فقد حصلت الأسئلة المقالية في الصف الأول على نسبة (٩٨.٢٪) والموضوعية على نسبة (١.٨ ٪) بينما حصلت الأسئلة المقالية في الصف الثالث على نسبة (٣٨.٢٪) والموضوعية على نسبة (٦١.٨ ٪). وكذلك الحال في عُمان فقد حصلت الأسئلة المقالية في الصف الأول على نسبة (٨٧.٧٪) والموضوعية على نسبة (١٢.٣ ٪) بينما حصلت الأسئلة المقالية في الصف الثاني على نسبة (٥٠.٣ ٪) والموضوعية على نسبة (٤٩.٧ ٪). وهذا التذبذب الكبير في توزيع أنواع الأسئلة على الصفوف بشكل غير متوازن في الأردن وعُمان يمكن رده جزئياً إلى عدم وجود خطة موحدة لدى لجان التأليف، وتعاملها مع كتب الصفوف المختلفة بصورة منفصلة عن بعضها البعض . وأحياناً تعدد تلك اللجان وتغيرها من عام إلى آخر.

وللتعرف على أنواع الأسئلة الموضوعية، وطبيعة توزُّعها على الصفوف الأربع تم إعداد الجدول رقم (٦) الذي يبين تلك النتائج.

جدول رقم (٦). توزيع الأسئلة الموضوعية في كتب صفوف الحلقة الأولى في الأردن وسلطنة عُمان حسب أنواعها .

الصف / الدولة		أنواع الأسئلة الموضوعية											
		الاختيار من متعدد		التكميل		الصواب والخطأ		المزاوجة		المجموع			
		عدد لأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد لأسئلة	النسبة المئوية	عدد لأسئلة	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	الأردن	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٥	٪٥	٠	٪٠.٠	٥	٪٢
	عُمان	٣	٪١٨.٨	٠	٪٠.٠	٢	٪١٢.٥	١١	٪٦٨.٧	١٦	٪٥.٦
الثاني	الأردن	٠	٪٠.٠	٣٦	٪٦٤.٣	٨	٪١٤.٣	١٢	٪٢١.٤	٥٦	٪٢٢.٤
	عُمان	١٧	٪١٩.١	٢٦	٪٢٩.٢	١٩	٪٢١.٤	٢٧	٪٣٠.٣	٨٩	٪٣١.٢
الثالث	الأردن	٢٣	٪٢٢.٥	٣٩	٪٣٨.٢	١٣	٪١٢.٨	٢٧	٪٢٦.٥	١٠٢	٪٤٠.٨
	عُمان	٤٩	٪٤٣	٣٠	٪٢٦.٣	٢٠	٪١٧.٥	١٥	٪١٣.٢	١١٤	٪٤٠
الرابع	الأردن	٢٤	٪٢٧.٦	٢٨	٪٣٢.٢	٢١	٪٢٤.١	١٤	٪١٦.١	٨٧	٪٣٤.٨
	عُمان	٣٠	٪٤٥.٤	١٢	٪١٨.٢	١١	٪١٦.٧	١٣	٪١٩.٧	٦٦	٪٢٣.٢
المجموع الكلي	الأردن	٤٧	٪١٨.٨	١٠٣	٪٤١.٢	٤٧	٪١٨.٨	٥٣	٪٢١.٢	٢٥٠	٪١٠٠
	عُمان	٩٩	٪٣٤.٧	٦٨	٪٢٣.٩	٥٢	٪١٨.٢	٦٦	٪٢٣.٢	٢٨٥	٪١٠٠

توضّح النتائج المبينة في الجدول رقم (٦) أن الأسئلة الموضوعية أمكن تصنيفها إلى أربعة أنواع اختلفت نسب ورودها في كل من الأردن وعُمان ؛ ففي الأردن جاءت معظم هذه الأسئلة من نوع التكميل حيث ورد على هذا النوع (١٠٣) أسئلة من مجموع الأسئلة الموضوعية الواردة في جميع كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف الحلقة وبنسبة (٤١,٢ ٪). وقد توزّعت باقي الأسئلة على أنواع الأسئلة الموضوعية الثلاث الأخرى بنسبة (٥٨,٨ ٪) لها جميعاً. وكان توزيعها كذلك غير متوازن بالنسبة للصفوف ؛ فبينما بلغت نسبة أسئلة كتاب الصف الثالث (٤٠,٨ ٪) لم تتعدى أسئلة الصف الأول نسبة (٢٪) فقط، واقتصرت على أسئلة الصواب والخطأ. وفي كتاب الصف الثاني لم يرد أي سؤال من نوع الاختيار من متعدد. وأما في عُمان فقد جاءت معظم هذه الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد بواقع (٩٩) سؤالاً وبنسبة (٣٤,٧٪) في حين كان أقلها أسئلة الصواب والخطأ بواقع (٥٢) سؤالاً وبنسبة (١٨,٢ ٪) وعدم التوازن هذا ينطبق كذلك على توزيع الأسئلة على كتب الصفوف المختلفة فبينما شكلت نسبة أسئلة كتاب الصف الثالث (٤٠ ٪) لم تتعدى أسئلة كتاب الصف الأول نسبة (٥,٦ ٪) وليس من ضمنها أي سؤال من نوع التكميل.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن توزيع أنواع الأسئلة الموضوعية لم يكن متوازناً في كل من الأردن وعُمان، وأنها ركزت على نوعين من الأسئلة، هما: أسئلة التكميل في الأردن، وأسئلة الاختيار من متعدد في عُمان. وبذلك تتفق هذه النتائج مع معظم نتائج دراسة الجلاد [٢٥] فيما عدا أن تركيز الأسئلة في تلك الدراسة كان منصباً على أسئلة الصواب والخطأ إلى جانب أسئلة الاختيار من متعدد. ولذلك من المهم الإشارة إلى ضرورة تنويع الأسئلة الموضوعية لأن كل نوع منها يحقق أهدافاً من مجالات مختلفة قد لا يحققها غيره بنفس الدرجة من الفعالية.

التوصيات

على ضوء النتائج التي أسفرت عنها عملية تحليل الأسئلة التقويمية لكتب التربية الإسلامية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان يمكن تقديم التوصيات التالية:

أولاً: ضرورة تنويع الأسئلة التقويمية لتشمل المجالات الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية، والصفوف المختلفة أيضاً، وأن لا تتركز في مجال واحد، أو صف دون غيره لئلا تترك آثاراً تخلّ في تكوين المتعلم.

ثانياً: أن تتناول الأسئلة التقويمية للصفوف المختلفة المستويات الخاصة بكل مجال من المجالات الثلاث بقدر من التوازن لاسيّما مستويات الأسئلة المعرفية العليا، ومستويات المجالين الوجداني، والنفس حركي؛ وذلك لما لهذه المستويات في مختلف المجالات من أهمية بالغة في تحقيق أهداف التعليم وغاياته.

ثالثاً: أن يتم الاهتمام بشكل أكبر بالأسئلة الموضوعية، وأن لا تعطى كل العناية للأسئلة المقالية. والاهتمام كذلك بتوزيع الأسئلة المقالية وفق أنواعها المختلفة، وعدم التركيز على بعضها وإهمال البعض الآخر.

رابعاً: إعداد معيار علمي نسبي يعتمد على أهداف المرحلة / الصف، وطبيعة المحتوى المعرفي، وطبيعة المتعلم، ونتائج البحوث والدراسات في هذا المجال؛ لتحدّد بموجبه نسب الأسئلة التقويمية بأنواعها المختلفة، في كل من المجالات الثلاث، بمستوياتها المتعددة، وليشكل إطاراً مرجعياً لمعدي المنهاج يتم أخذه بالاعتبار عند صياغتهم الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية. وليفيد منه المعلمون أثناء إعدادهم للاختبارات.

خامساً: إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الأسئلة التقويمية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وللمرحلة الثانوية في الدولتين وفي غيرهما، لمعرفة طبيعة هذه الأسئلة، ومدى شمولها وتوازنها.

المراجـــــع

[١] القرآن الكريم.

[٢] مجمع اللغة العربية. *معجم ألفاظ القرآن الكريم*. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨١م.

[٣] أبو داود، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٤] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٦٠م.

[٥] الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. *سنن الترمذي*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٣٨م.

[٦] أبو غدة، عبد الفتاح. *الرسول المعلم صلى الله عليه وسلم وأساليبه في التعليم*. ط٢، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٩٩٧م.

[٧] ابن جماعة، بدر الدين الكناني. *تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم*. بيروت: دار الكتب لعلمية، د.ت.

[٨] الغزالي، أبو حامد. *أيها الولد*. ط٢، القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٨٥م.

[٩] الشاطبي، إبراهيم بن موسى. *الموافقات في أصول الشريعة*. تحقيق عبد الله دراز. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٠] جابر، جابر عبد الحميد. *مهارات التدريس*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٨م.

[١١] Fisher, C., Berliner, D., Fibly, N., Marliave, R., Cohen, L., and Dishaw, M,Teaching Behaviors, Academic Leaning Time, and Student Achievment: An Overview. In D. Strother (ED), *Time and Learning*, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa. PP. 97- 122. 1984.

[١٢] Brualdi, A., Classroom Qustions. Washington, DC: *ERIC* , Clearinghouse on Assessment and Evaluation.ED 422407 , 1998.

[١٣] Gambrell, L.B. The Occurrence of Think-Time During Reading Comprehension. *Journal of Educational Reaserch* , 75, PP. 144- 148, 1983.

[١٤] عبد الله، عبد الرحمن صالح. *استراتيجية توجيه الأسئلة الصفية*. مسقط : وزارة التربية والتعليم / المديرية العامة للمناهج والتدريب، ١٩٩٧.

[١٥] دروزه، أفنان نظير. *النظرية في التدريس وترجمتها عملياً*. ط١، عمان: دار الشروق، ٢٠٠٠م.

[١٦] Carin, A., and Sund , *Developing Questioning Teachniques*. USA , Charles E. Merrill Publishing Company , 1971.

[١٧] Kissock, C., Iyortsunn, *A Guide to Questioning*.London , The Macmillan Press , 1982.

[١٨] جابر، جابر عبد الحميد. *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال المهارات والتنمية المهنية*. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

[١٩] أبو حطب، فؤاد، وآمال صادق. *علم النفس التربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

[٢٠] وزارة التربية والتعليم. *دليل التوجيه التربوي*، ط٢. مسقط : دائرة التوجيه التربوي، ١٩٩٣م.

[٢١] الصلطي، مبارك بن مسلم. *تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية في الصفوف الإبتدائية العليا بسلطنة عُمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية : جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٧م.

[٢٢] اليحيائي، نصراء بنت سعيد. *الأسئلة الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بمحافظة مسقط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية : جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٢م.

[٢٣] الشعيلي، سليمان بن سعيد. *تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المستويات المعرفية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية : جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٣م.

[٢٤] عبد الله، عبد الرحمن صالح. *أساليب التدريس والتقويم في التربية الإسلامية دراسات ميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م.

[٢٥] الجلاد، ماجد. "تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن" *مجلة أبحاث اليرموك*، جامعة اليرموك، م١٧، ع١ (٢٠٠١م)، ٦٣-٨٣.

[٢٦] السويدي، وضحى علي. "الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة فيالمرحلة الإعدادية بدولة قطر دراسة تحليلية" *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، م١٢ (٢٠٠٠م)، ٤٩ - ٧٩.

[٢٧] موسى، مصطفى إسماعيل. "تقويم أسئلة التربية الإسلامية في الثانوية العامة بدولة الإمارات في ضوء بعض المعايير" *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، عدد أكتوبر (١٩٩٤م)، كلية التربية، جامعة المنيا.

[٢٨] السويدي، وضحى علي. "القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الإبتدائي بدولة قطر دراسة تحليلية" *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، ع٣ (١٩٩٣م)، ١١٩-١٣٩.

[٢٩] عطية، محمد محمد سالم. *تقويم كتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس، ١٩٩١م.

[٣٠] يوسف، عمر خليل. *تقويم كتابي التربية الإسلامية للصفين الثاني الثانوي الأدبي والعلمي والثاني الثانوي الأدبي والعلمي والتجاري*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية، ١٩٩٠م.

[٣١] حمروش، عبد المجيد سليمان. *تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الأزهر، ١٩٨٣م.

[٣٢] العامري، سعيد بن سيف. *تقويم أسئلة القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف المرجوة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٠م.

[٣٣] المطاوعة، فاطمة محمد. "أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الإبتدائية بدولة قطر" *مجلة البحوث التربوية*، جامعة قطر، ع١٨ (٢٠٠٠م)، السنة التاسعة، ٢٧ -٥٧.

[٣٤] Holisti, O. R. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. London Massachusetts , Addison - Wesley Publishing Company, 1969.

[٣٥] Al-Jallad, M.Z. *The Islamic Studies Curriculum in Jordan*, PH.D thesis, The University of Manchester, 1997.

Analysis of the Evaluative Questions in the Islamic Education Textbooks (Grades 1 - 4) in Jordan and the Sultanate of Oman: A Comparative Study

Mohammed Abdulkarim Al-Ayasirah
Department of Islamic Methodologies, College of Education, Sultan Qabous University, Muscat, Oman

(Received 28/10/1424H.; accepted for publication 28/3/1425H.)

Abstract. This study is aimed at analyzing the evaluative questions included in the Islamic education textbooks taught in the grades 1 - 4 in Jordan and the Sultanate of Oman. To achieve this aim, an analysis instrument was designed and tested for validity and reliability; the reliability quotient was (0.92).

The study sample consisted of 8 textbooks, 4 from Jordan and 4 from Oman. The Jordanian textbooks included 783 questions, and the Omani textbooks contained 887 questions.

The Findings: The evaluative questions in both countries concentrated on the lower levels of the cognitive domain. In the Jordanian case, the cognitive domain accounted for 85.4% of the total questions, while the psychomotor and the affective domains accounted only for 11.4% and 3.2%, respectively. Essay-type questions represented 68.1% of the total questions.

As for the Omani case, 69.3% of the total questions dealt with the cognitive domain, 24.5% with the psychomotor domain and 6.2% with the affective domain. Essay-type questions represented 67.9% of the total questions.

In the light of these results, the study recommended that evaluative questions should cover all three domains and ensure a reasonable balance of their levels; more concern should be given to the objective type questions. There should be a set of scientific standards for preparing a relative criterion for writing questions.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٢٣-٧٦٠ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة

عيد ديراني

عميد شئون الطلاب، جامعة الشارقة، أستاذ الإدارة التربوية، الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في ١٨/٨/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٢٣/١/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون، وإلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الفئات الثلاث تعزى لمتغيرات طبيعة العمل والجنس والتخصص والمؤهل وعدد سنوات الخبرة.

لجمع المعلومات تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثين فقرة وسؤال مفتوح واحد. وتم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي وثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث كانت قيمة ألفا= ٠,٩٢.

بينت نتائج الدراسة أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة من الفئات الثلاث تعزى لطبيعة العمل والجنس. كما بينت عددا من أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين من أبرزها: الزيارة الصفية المفاجئة، وعدم الثناء على جهود المعلمين وإنجازاتهم، والتعالي في التعامل معهم. في ضوء نتائج هذه الدراسة قدم الباحث عددا من التوصيات من أهمها التأكيد على استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية مع المعلمين، وتعريف الموجهين بالاتجاهات الحديثة بالإشراف التربوي.

مقدمة

يعتبر التوجيه التربوي عنصرا هاما من عناصر العملية التربوية، ويهدف بصورة رئيسية إلى تحسين سلوك المعلم التدريسي وتطويره، وإكسابه المهارات اللازمة للقيام بعملية التدريس داخل غرفة الصف بطريقة تسهل تعلم التلاميذ. وقد استخدم مصطلح التوجيه - أو ما كان يعرف بالتفتيش سابقا- للإشارة إلى الأشخاص الذين كانوا يدققون في أعمال المعلمين للوقوف على مدى اتباعهم للمقررات الدراسية، ومحافظتهم على قواعد السلوك المطلوبة منهم ومن تلاميذهم من خلال اتباع أساليب تفتيشية صارمة. ونتيجة لتطوير مفهوم التوجيه -أو الإشراف- التربوي وأساليبه، فقد تحولت أهدافه من تصيد أخطاء المعلم ومحاسبته عليها إلى ملاحظة أدائه داخل غرفة الصف، والاستماع له لمساعدته في تطوير أدائه، وبالتالي ظهرت اتجاهات جديدة في التوجيه التربوي ومسميات جديدة له مثل: الفني، والديموقراطي، والتعاوني، والتشاركي، والاستشاري، والتدريسي، والتربوي، والتطويري، والتمايزي، والإكلينيكي، والعام، والذاتي، وإشراف الأقران، والإشراف بالأهداف، وغيرها، وكان يؤمل من ظهور هذه الاتجاهات الحديثة في التوجيه أن يغير الموجهون من أساليب تعاملهم مع المعلمين، إلا أن كثيرا منهم ظل يمارس عمله بأساليب تفتيشية.

وتعتبر عملية التوجيه التربوي - بالرغم من التعريفات والمسميات المختلفة له- عملية تقويم ذات أبعاد مختلفة تشمل المعلم والمنهاج والمواد التعليمية والبرنامج التوجيهي والموجه نفسه. وهو بهذا-أي التوجيه- عملية تقويم لأداء المعلم التدريسي لاكتشاف نقاط القوة لديه لتعزيزها، ونقاط الضعف لتلافيها، ولتعريفه بأساليب وطرائق تدريس جديدة يختار منها ما يلائمه وما يناسب تلاميذه. إلا أن تقويم الفرد من قبل فرد أو أفراد آخرين عملية غير مريحة. فعندما يذكر التقويم للمعلمين يميل المعلمون لاتخاذ مواقف دفاعية منه ولا يبدون حماسا له و إنما نفورا منه. وقد أثار المعلمون عدة تساؤلات حول

الكفايات التي يتم تقويمهم بموجبها، ومن الذي يجب أن يقوم بعملية التقويم، وكيف تتم هذه العملية، وكيف ستستخدم نتائجها ولأي غرض. ولاعتبار عملية التوجيه مرادفة للتقويم، ولعدم القدرة على الفصل بينهما، فقد زاد توتر المعلمين من هذه العملية ونفروا منها. وبالرغم من أن كثيرا من المعلمين يرحبون بالخدمات التوجيهية، إلا أن بعضهم يعتقد أنه أكثر قدرة من الموجهين أنفسهم، وليس لدى الموجه أي شيء ذي قيمة يسهم في تحسين أدائه. ولهذا نرى بعض المعلمين يتجاهلون الموجه ولا يتعاملون معه ويتجنبون أي فرص للعمل معه. وقد وضح آرثر بلومبرغ [١، ص١] العلاقة بين الموجهين والمعلمين في كتاب أطلق عليه اسم: المشرفون والمعلمون: حرب باردة خاصة "Supervisors and Teachers: A Private Cold War" [١، ص٢].

قد يكون من الصعب جدا وضع تعريف واحد وشامل لعملية التوجيه، إلا أن هناك عدداً من التعريفات اشتملت فيما بينها على قاسم مشترك وهو أن هذه العملية تهدف أساسا إلى تحسين أداء المعلم. ولعل أقدم هذه التعريفات ذلك الذي وضعه بيرتون وبروكنر (Burton and Bruckner, 1955) في عام ١٩٥٥م حيث عرفا الإشراف على أنه عملية فنية يقوم بها مختصون تهدف إلى تحسين نمو المتعلم وتطوره [٢، ص١١]. وعرفه ألفونسو وزملاؤه(Alfonso, et.al.1981) بأنه سلوك رسمي تم اختياره من قبل المنظمة (التعليمية) ليؤثر مباشرة في سلوك المعلم التدريسي [٣، ص٤٣]. وعرفه بيتش وراينهارتز (Beach and Rienhartz, 1989) بأنه عملية يعمل من خلالها المشرف مع المعلم لتحسين تدريسه [٤، ص٨]. وعرفه وايلز وبوندي (Wiles and Bondi, 2000) بأنه وظيفة قيادية رئيسية لتنسيق وإدارة الأنشطة التعليمية التي تتعلق بالتعليم [٥، ص٣٢]. كما عرفه جلكمان وزملاؤه (Gilkman, et.al. 1998) بأنه مساعدة المعلم في تحسين تدريسه [٦، ص٨]. وعرفته فيفر (Pfiffer, 2001) بأنه عملية قيادية هدفها الرئيسي تحسين أداء المعلم

التدريسي بهدف تحسين أدائه [٧، ص٢٤]. أما دليل المشرف التربوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الأردن فقد عرفه على أنه خدمة تربوية متخصصة تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم [٨، ص٨]. وكذلك عرفته لائحة التوجيه التربوي الصادرة عن وزارة التعليم والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة بأنه الجهود المنظمة التي تبذلها قيادات تربوية متخصصة لتحسين العملية التربوية بجميع عناصرها والوصول بها إلى تحقيق أهدافها المنشودة [٩، ص٦٣].

وبالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة لتطوير عملية التوجيه التربوي -باعتبارها جزءا من العملية التربوية فيها- إلا أن كثيرا من المعلمين ينظرون لهذه العملية نظرة سلبية. ولاتزال صورة التفتيش - وهو ما كان يطلق على عملية التوجيه سابقا- عالقة في أذهان المعلمين حيث لا تلقى كافة الأساليب التوجيهية الفردية والجماعية الاهتمام الكافي والاستخدام الوافي من جانب الموجهين التربويين، وبقي تعامل الموجهين مع المعلمين على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم وتخصصاتهم، يتم بطريقة واحدة. وبقيت الزيارات الصفية المفاجئة الوسيلة الرئيسية -إن لم تكن الوحيدة - لتقويم أداء المعلم، وظل تصيد أخطاء المعلم والتدخل في سير الحصة، وافتقار كل من الموجه والمعلم إلى القدرة على تكوين علاقات مهنية بينهما بسبب الممارسات الحالية القائمة في عملية التوجيه، الأمر الذي يسبب نفورا من الموجه التربوي ومن العملية التوجيهية ذاتها [١٠، ص١٥٢ -١٦٠].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبدو مشكلة الدراسة فيما أظهره الأدب التربوي في موضوع الإشراف التربوي حول وجود نفور من العملية الإشرافية في مختلف النظم التربوية على اختلاف ثقافاتها. وتنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

١ - ما أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟

أسئلة الدراسة الفرعية

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لطبيعة العمل ؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها الدراسة الأولى - حسب علم الباحث- التي تجرى في دولة الإمارات العربية المتحدة للتعرف على أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين. ويؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في التعرف على هذه الأسباب لتساعد متخذي القرارات التربوية على وضع برامج تدريب قبل الخدمة لتساعد الموجهين

التربويين في فهم دورهم الإشرافي، ولإيجاد حلول لهذه الأسباب، ولتجسير الهوة بين المعلمين والموجهين لكي تحقق عملية التوجيه الهدف الرئيسي المتوخى منها وهو تحسين سلوك المعلم التدريسي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب نفور بعض معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين تعزى إلى متغيرات: طبيعة العمل (موجه/مدير/معلم)، والجنس (ذكر/أنثى)، والتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي)، والمؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس/بكالوريوس/بكالوريوس + دبلوم/ماجستير وأكثر)، وعدد سنوات الخبرة في العمل (الإشرافي/الإداري/التدريسي).

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الموجهين التربويين ومديري ومعلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم والشباب في إمارات الدولة السبع ومنطقتي العين والغربية التعليميتين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

الدراسات السابقة :

يعتبر التوجيه التربوي جانبا هاما من جوانب العملية التربوية وحظي باهتمام الباحثين التربويين لما له من أثر في تعديل سلوك المعلم التدريسي وتطويره نحو الأفضل

ليحقق الهدف الرئيسي من العملية. ويعتبر سلوك الموجه وتعامله مع المعلمين عاملا هاما في نجاحه في عمله وفي زيادة درجة استفادة المعلم من عملية التوجيه.

ففي دراسة أجراها الزهراني في المملكة العربية السعودية للتعرف على دور المشرف التربوي تجاه المعلم في عدد من المجالات منها مجالات الاتصال والتقويم والعلاقات الإنسانية بينت نتائجها أن قنوات الاتصال بين المعلم والمشرف ضعيفة، وأن المشرف يعتمد على الزيارة الصفية لتقويم أداء المعلم، وأن هناك قصورا من حيث الممارسة في دور المشرف تجاه المعلمين بشكل عام، وبخاصة في مجال العلاقات الإنسانية [١١ ، ص١٨١-١٨٢]. وفي دراسة قام بها عيد ديراني في عام ١٩٩٥م للتعرف على درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية التي نص عليها دليل المشرف التربوي وجد أن هناك تباينا بين تصورات المشرفين لدرجة إلتزام المشرف بالتعليمات التي نص عليها الدليل. كما بينت أن المعلمين أشاروا إلى أن المشرفين يقاطعونهم في أثناء الشرح، ويقومون بجمع المعلومات عن الزيارة خلال حصة المشاهدة، ويصححون أخطاء المعلمين أمام الطلبة ويقومون بحركات وإيماءات تدل على عدم الرضا عما يدور في غرفة الصف، وبينت كذلك أن المشرفين لا يزالون يعتمدون على الأسلوب المباشر (التسلطي) في إشرافهم على المعلمين [١٢ ، ص٣٢٥-٣٢٩]. وفي دراسة أخرى أجراها عيد ديراني في عام ١٩٩٥م للتعرف على واقع الممارسات الإشرافية في الأردن وجد أن هناك اختلافات كبيرة بين تصورات المشرفين وتصورات المعلمين لواقع الإشراف في الأردن، وأن هناك اختلافا بين الواقع الممارس وبين ما يجب أن يكون عليه الإشراف [١٣ ، ص٦٨]. وفي دراسة أجراها هتريه في عام ١٩٩٩م للتعرف على معوقات الإشراف التربوي في مرحلة الدراسة الأساسية في الأردن أظهرت نتائجها أن علاقة المشرف بالمعلم

لا تزال علاقة سلطوية، وأن المعلم يشعر بكراهية للزيارة الصفية ويحاول مقاومتها [١٤، ص٥٩]. وأما دراسة حميد الزري التي أجراها في دولة الإمارات العربية المتحدة في عام ٢٠٠٠م للتعرف على واقع التوجيه فيها فقد بينت نتائجها أن الزيارة الصفية المفاجئة هي النوع الذي يتبناه الموجهون لأسباب تؤكد أن البعض مازال يعيش في مرحلة التفتيش وأن الزيارات الصفية - كما يقوم بها الموجهون- تهدف إلى الكشف عن قصور المعلم ووضعه في حالة تأهب دائم استعدادا للزيارة، وأن الموجهين يتدخلون في سير الحصة، ويقومون بالشرح بأنفسهم إذا أخطأ المعلم، ولا يكتفون بذلك بل يقومون بتوجيه النقد واللوم للمعلم، الأمر الذي يشعر المعلم بالحرج أمام الطلاب ويضعف شخصيته ويزيد توتره أثناء الحصة. وبينت النتائج أيضا أن الموجه يعتمد بشكل أساسي على الزيارة الصفية - دون غيرها من الأساليب التوجيهية الأخرى- في تقويمه لأداء المعلم، وأن المعلمين يرون أن عملية التوجيه لا تزال عملية تفتيشية يسعى الموجه من خلالها إلى تصيد أخطاء المعلم لا لمساعدته [١٥، ص١٥٢-١٥٣].

ومن الدراسات الأجنبية التي تم الاطلاع عليها دراسة أجراها باترسون (Patterson,1991) لمعرفة إدراك المعلمين والمديرين والمشرفين للممارسات الإشرافية الحالية والنموذجية في المدارس الحكومية في ولاية تنيسي الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين وتصورات كل من المديرين والمشرفين لما يجب أن يكون عليه الإشراف، وأن المعلمين يعتقدون أن الممارسات الإشرافية بصورتها الحالية لا تقدم لهم الخدمات الإشرافية التي يحتاجون إليها [١٦، ص٣٩٨١]. وفي دراسة أجراها ريتشي (Ritchie,1993) في كندا لمعرفة الطرق التي يستخدمها المشرفون التربويون للتأثير في المعلمين، بينت نتائجها عوامل وممارسات غير

متوقعة يستخدمها المشرف للتأثير في المعلم منها التركيز على جزئية معينة من الموقف التعليمي، والتوجيه المباشر، واستخدام السلطة والتهديد [١٧ ، ص٢٦٣٦]. وفي الدراسة التي قامت بها شانتز و ميلكا (Shantz & Milka, 1999) بعنوان تطوير علاقة إيجابية: العامل الأكثر أهمية في الإشراف على المعلمين، وهدفت إلى معرفة أثر تطوير علاقة إيجابية بين المشرفين والمعلم، بينت نتائجها أن هكذا علاقة تسودها الثقة والاحترام المتبادل تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو المشرف التربوي وبالتالي تؤثر في سلوكه التدريسي [١٨ ، ص٦٩٣].

تبين من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها أن هناك فجوة بين المعلمين والمشرفين بالرغم من اختلاف الثقافات والنظم التربوية التي يعملون فيها. كما تبين أن كثيرا من الممارسات الإشرافية لا تزال تصطبغ بصبغة التفتيش بالرغم من الجهود التي تبذلها السلطات التربوية العليا لتطوير عملية التوجيه التربوي.

مجتمع الدراسة

تشتمل المناطق التعليمية التسع في دولة الإمارات العربية المتحدة على (١٩٦) مدرسة ثانوية منها (٩٤) مدرسة للبنين و (١٠٢) مدرسة للبنات يعمل فيها (١٩٦) مديرا ومديرة (٩٤من الذكور و ١٠٢من الإناث). ويبلغ عدد المعلمين (٥٦٥٣) معلما ومعلمة (منهم ٢٥٣٦ من الذكور و ٣١١٧ من الإناث)، كما يبلغ عدد الموجهين (٥٠٠) موجها وموجهة (منهم ١٧٤ من الإناث و ٣٢٦ من الذكور) [١٩ ، ص٧٠-٧٥].

ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس والجنسية:

جدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس والجنسية.

المنطقة التعليمية	الجنسية	عدد المديرين		المجموع	عدد الموجهين		المجموع	عدد المعلمين		المجموع
		ذكور	إناث		ذكور	إناث		ذكور	إناث	
أبو ظبي	م	١١	١١	٢٢	٨	٢١	٢٩	٢٥	٢١٨	٢٤٣
	غ م	-	-	-	٥٥	١٨	٧٣	٤٥٣	٣٤٣	٧٩٦
	مج	١١	١١	٢٢	٦٣	٣٩	١٠٢	٤٧٨	٥٦١	١٠٣٩
العين	م	٦	١٢	١٨	٥	٤	٩	١٦	١٩٦	٢١٢
	غ م	١٣	١٩	٢٢	٥٤	٩	٦٣	٤٢٠	٣٤٨	٧٦٨
	مج	١٩	٢١	٤٠	٥٩	١٣	٧٢	٤٣٦	٥٤٤	٩٨٠
الغربية	م	١	٤	٥	٠	٠	٠	٢	٣	٥
	غ م	١٠	٧	١٧	٢٧	٥	٣٢	١٩٠	١٩٨	٣٨٨
	مج	١١	١١	٢٢	٢٧	٥	٣٢	١٩٢	٢٠١	٣٩٣
دبي	م	٧	٩	١٦	١	١٩	٢٠	٥	٢٣٦	٢٤١
	غ م	١	١	٢	٣٨	٧	٣٥	٢٣٨	١٤٥	٤٢٨
	مج	٨	١٠	١٨	٣٩	٢٦	٦٥	٢٨٨	٣٨١	٦٦٩
الشارقة	م	١٥	١٤	٢٩	٩	٢٣	٣٢	٣٠	٢٩٣	٣٢٣
	غ م	٣	٤	٧	٤٠	١٢	٥٢	٤٥٣	٢٧١	٧٢٤
	مج	١٨	١٨	٣٦	٤٩	٣٥	٤٨	٤٨٣	٥٦٤	١٠٤٧
عجمان	م	٢	٤	٦	١	١١	١٢	-	٧٥	٧٥
	غ م	٢	١	٣	١٤	٥	١٩	١٢٥	٩٠	٢١٥
	مج	٤	٥	٩	١٥	١٦	٣١	١٢٥	١٦٥	٣٩٠
أم القيوين	م	٢	٤	٦	٠	٢	٢	١	٣٠	٣١
	غ م	٢	١	٣	١٣	٣	١٦	٧٣	٦٨	١٤١
	مج	٤	٥	٩	١٣	٥	١٨	٧٤	٩٨	١٧٢
الفجيرة	م	٦	٤	١٠	٢	٨	١٠	٧	٩٧	١٠٤
	غ م	٠	٣	٣	١٩	٣	٢٢	١٤٤	١٢١	٢٦٥
	مج	٦	٧	١٣	٢١	١١	٣٢	١٥١	٢١٨	٣٦٩
رأس الخيمة	م	١٠	١٢	٢٢	٩	١٤	٢٣	٢٣	١٩٩	٢٢٢
	غ م	٣	٢	٥	٣١	١٠	٤١	٢٨٦	١٨٦	٤٧٢
	مج	١٣	١٤	٢٧	٤٠	٢٤	٦٤	٣٠٩	٣٨٥	٦٩٤
المجموع الكلي	م	٦٠	٧٤	١٣٤	٣٥	١٠٢	١٣٧	١٠٩	١٣٤٧	١٤٥٦
	غ م	٣٤	٢٨	٦٢	٢٩١	٧٢	٣٦٣	٢٤٢٧	١٧٧٠	٤١٩٧
	مج	٩٤	١٠٢	١٩٦	٣٢٦	١٧٤	٥٠٠	٢٥٣٦	٣١١٧	٥٦٥٣

النشرة الاستقرارية للإحصاءات التعليمية للعام ٩٩/ ٢٠٠٠ قسم الإحصاء والتوثيق ص ص ٧٠-٧٥

م= مواطن، غ م= غير مواطن

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ مدير (٤٨ من الذكور و ٥٢ من الإناث)، و ٢٥٠ موجها (١٥٠ من الذكور و ١٠٠ من الإناث)، و ١٢٥٠ معلما (٦٠٠ من الذكور و ٦٥٠ من الإناث)، أي بنسبة ٥١٪ و ٥٠٪ و ٢٢٪ من أفراد مجتمع الدراسة من المديرين والموجهين والمعلمين على التوالي. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث مثلث التوزيع الجغرافي للمدارس في المناطق التعليمية المختلفة. وقد استرد الباحث ٥٨ استبانة من المديرين (٣٠ ذ و ٥٨ ث) و ١٣٢ استبانة من الموجهين (٦٩ ذ و ٥٧ ث) و ٨٨٧ استبانة من المعلمين (٤٣٢ ذ و ٤٥٥ ث) -أي ما نسبته ٦٧,٣٪ من الاستبانات التي تم توزيعها. ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث حسب متغيرات الدراسة :

جدول رقم (٢). توزيع أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين حسب متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل والخبرة.

الفئة	الجنس		التخصص		المؤهل العلمي				الخبرة في العمل		
	ذكر	أنثى	علمي	أدبي	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	بكالوريوس + دبلوم	ماجستير	أقل من ٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
موجهون ن=١٣٢	٦٩	٦٣	٥٧	٧٥	-	٨٩	٢٧	١٦	٥٣	٢٩	٥٠
مديرون ن= ٥٨	٣٠	٢٨	٢١	٣٧	-	٣٨	٢٠	-	-	١٣	٤٥
معلمون ن=٨٨٧	٤٣٢	٤٥٥	٣٦١	٥٢٦	٢٥	٧٢٣	١١٧	٢٢	٩٢	٢٨٤	٥١١

أداة الدراسة

صدقها وثباها *

بهدف تطوير أداة لجمع المعلومات، قام الباحث بمراجعة الأدبيات المتعلقة بالعلاقة القائمة بين الموجه والمعلم، وبالاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت حول معوقات التوجيه (أو الإشراف) التربوي، كما قام بإجراء دراسة استطلاعية على (٤٥) فردا (١٥ موجها و ١٥ مديرا و ١٥ معلما) طلب منهم الإجابة عن سؤال مفتوح واحد وهو "إن كنت تشعر أن هناك نفورا بين المعلم والموجه، فما هي أسباب ذلك في رأيك ؟" ثم تم تفريغ الإجابات وحصر الأسباب التي ذكرها ٢٥٪ أو أكثر من المستجيبين و بلغ عددها (٣٨) سببا تمت مقارنتها مع ما وجده الباحث في الدراسات التي اطلع عليها.

صدق الأداة : تم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين الثقاة مكونة من (١٨) عضوا (٦ موجهين و ٦ مديرين و ٦ معلمين)، وطلب منهم قراءة فقرات الاستبانة والحكم على مدى ملاءمة فقراتها لقياس أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين. وبناء على ما اقترحه المحكمون تم حذف ثماني فقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات الأخرى التي أجمع عشرة محكمين أو أكثر على وجوب تعديلها. وبذلك تكونت فقرات الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثين فقرة يجاب عنها بسلم تدريجي مكون من خمس درجات هي عالية جدا ولها ٥ درجات، وعالية ولها ٤ درجات ومتوسطة ولها ثلاث درجات، ومتدنية ولها درجتان ومتدنية جدا ولها درجة واحدة. وقد أشارت الفقرات من ١-٥ منها إلى أسباب تتعلق بالإعداد للزيارة الصفية، والفقرات ٦-١٥ إلى سلوك الموجه داخل غرفة الصف أثناء الزيارة الصفية،

---

* ملحق رقم (١).

والفقرات ١٦-٢٢ إلى سلوك الموجه خلال اللقاء البعدي الذي يعقب الزيارة الصفية، بينما أشارت الفقرات ٢٣ -٣٠ إلى سلوك الموجه العام تجاه المعلم. كما اشتملت استبانة الدراسة على سؤال مفتوح واحد تم توجيهه للمعلمين فقط (الملحق ١).

ثبات الأداة : لإيجاد ثبات الأداة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة، وبلغت قيمة ألفا ٠,٩٢ مما جعل الأداة صالحة لأغراض الدراسة كما هي مقيسة بفقراتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لتبسيط تحليل النتائج فقد تم دمج الدرجتين "عالية جدا" و "عالية" بدرجة واحدة، ودمج الدرجتين "متدنية جدا" و "متدنية" بدرجة واحدة. وبذلك أصبحت الإجابة مكونة من ثلاث درجات هي: عالية ومتوسطة ومتدنية.

أولا: هدف السؤال الأول من أسئلة الدراسة: "ما أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟" فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث واعتبرت الفقرات التي أجاب عنها ٥٠٪ أو أكثر من المستجيبين أنها من أسباب نفور المعلمين من الموجهين.*

ففي مجال الدراسة الأول: أسباب تتعلق بالإعداد للزيارة الصفية والذي أشارت إليه الفقرات ١-٥ فقد بينت نتائج الدراسة أن المديرين والمعلمين يعتقدون أن جميع الأسباب التي وردت في هذا المجال تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. وهذه الأسباب هي: عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى، وعدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة قبل القيام بها، وعدم إقامة علاقة مبنية على الثقة

* ملحق رقم (٢).

والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته وعدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم، وعدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة. أما المشرفون فقد ذكروا أن ثلاثا من هذه الأسباب تسبب نفورا من الموجه التربوي وهي .

الأسباب التي تضمنتها الفقرات ١ و ٣ و ٤. وقد يعود شعور المعلمين بأن هذه الأمور تسبب لهم نفورا من الموجهين لأنها تمهد للزيارات الصفية المفاجئة التي يعتقد ٧٢,٥٪ من المعلمين أن الموجهين سيستخدمون نتائجها لتقويم أعمال المعلمين السنوية. ولا شك في أن العلاقة القائمة بين الموجه والمعلم تؤثر إلى درجة كبيرة في نجاح العملية الإشرافية وفي استفادة المعلم من الخدمات الإشرافية التي يقدمها الموجهون. وقد أجمع الباحثون على أن الخطوة الأولى التي يجب أن يقوم بها الموجه التربوي هي بناء علاقة مهنية تعتمد على الثقة والاحترام المتبادل فيما بينهم وبين المعلمين الذين يعملون معهم. ولا يزال المعلمون يعتقدون أن الموجهين ينفردون في التخطيط للزيارة وفي وضع أهدافها واختيار أدوات جمع المعلومات التي سيستخدمونها خلال الزيارة الصفية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها عدد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية [ديراني، ١٩٩٥ ؛ ١٩٩٧ والزهراني، ١١ ؛ والزري، ٢٠٠٠].

وفي مجال الدراسة الثاني الذي تعلق بسلوك الموجه التربوي داخل غرفة الصف في أثناء الزيارة الصفية والتي أشارت إليه الفقرات ٦-١٥ ، فقد ذكر المعلمون أن تسعا من الأسباب العشرة الذي تضمها هذا المجال تسبب لهم نفورا من الموجهين بدرجة عالية، وهذه الأسباب هي : الزيارة المفاجئة للمعلم في صفه، ومقاطعة المعلم أثناء الشرح، وتصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ، والتركيز على الجزئيات وإهمال الأساسيات، وقيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في غرفة الصف،

والتحدث مع التلاميذ أثناء قيام المعلم بشرح الدرس، وإبداء آراء أو تعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس، ومحاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته، وعدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد انتهاء الزيارة الصفية. ولعل ذلك يعود إلى شعور المعلمين بالإحراج أمام تلاميذهم عندما يتدخل الموجه في سير الحصة الدراسية مما قد يشكك التلاميذ بمعلومات معلميهم وبقدراتهم على التدريس. وقد وافق المديرون على أن ستة من الأسباب التسعة التي ذكرها المعلمون تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين وهي الأسباب التي تضمنتها الفقرات ٦ و ٩ و ١٠ و ١٢ و ١٣ و ١٤. أما المشرفون فقد أشاروا إلى أن جميع الأسباب الواردة تحت هذا المجال تسبب نفورا من الموجهين بدرجة عالية جدا باستثناء الفقرة التي تشير إلى جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارة الصفية. وقد يعود السبب في ذلك لاعتقاد الموجهين أن المعلمين قد اعتادوا على الطريقة التقليدية التي يقوم بها الموجهون لجمع البيانات عن الزيارة الصفية وذلك من خلال تدوين ملاحظات عن بعض ما يدور في غرفة الصف خلال الموقف التعليمي.

وفي مجال الدراسة الثالث الذي تعلق بسلوك الموجه التربوي خلال اللقاء الإشرافي الذي يعقب الزيارة الصفية والذي أشارت إليه الفقرات ١٦-٢٢ فقد ذكر المعلمون أن خمسة من هذه الأسباب تسبب لهم نفورا من المعلمين بدرجة عالية، وهذه الأسباب هي: عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية، وعدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي تمت ملاحظته، وعدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في هذا الموقف، وعدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة، والتركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب إشرافية أخرى. وقد يعزى السبب في ذلك لشعور المعلمين بضرورة عقد اجتماع مع الموجه التربوي مباشرة بعد انتهاء الزيارة الصفية لكي يستطيع المعلم أن يتعرف على مستوى أدائه الصفي، وعلى نقاط الضعف التي لاحظها الموجه لكي يعمل المعلم

على تلافيها، أو على نقاط القوة ليعمل على تعزيزها. ويبدو أن المعلمين يشعرون أن الموجهين يركزون على الجزئيات في الموقف التعليمي ويهملون الأساسيات، كما أنهم يركزون على نقاط الضعف دون الإشارة إلى نقاط القوة لدى المعلم. إلا أن المعلمين يشعرون أن الموجهين لا يزالون يعتمدون على الزيارة الصفية كأسلوب رئيسي في توجيه المعلمين وكوسيلة لتقويم أدائهم حيث أشار إلى ذلك ٧٢,٥٪ من المعلمين، و ٧٠,٤٪ من المديرين و ٧١,٣٪ من الموجهين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة [ديراني، ١٩٩٥ ؛ الزهراني، ١٩٩٤ ؛ والزري، ٢٠٠٠].

وفي هذا المجال أشار المديرون إلى اعتقادهم بأن أربعة من هذه الأسباب تسبب نفور المعلمين من الموجهين وهي ما أشارت إليه الفقرات ١٧ و ١٩ و ٢٠ و ٢٢، وهذه الأسباب هي: عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه، وعدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه، وعدم إعطاء المعلم استراتيجيات تدريسية بديلة، والتركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب إشرافية أخرى. أما الموجهون فقد اعتبروا جميع الفقرات التي وردت في هذا المجال -باستثناء الفقرة ٢١ - أنها تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. ومن هذه النتيجة يتبين أن الموجهين يدركون أن هناك نفورا منهم لدى المعلمين.

وأما في مجال الدراسة الرابع والأخير والذي يتعلق بسلوك الموجه التربوي العام نحو المعلمين، فقد ذكر المعلمون أن ثلاثا من الفقرات التي وردت تحت هذا المجال تسبب لهم نفورا من الموجهين وهي الفقرات ٢٣ و ٢٤ و ٢٧ والتي أشارت إلى عدم تشجيع المعلم على إنجازاته، والاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم وتركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه. وقد اتفق المديرون والموجهون مع المعلمين على ذلك. وبالإضافة إلى ذلك فقد ذكر الموجهون والمديرون أن مضمون الفقرة

٢٨ والتي تشير إلى استعلاء الموجهين في تعاملهم مع المعلمين يسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. ولعل السبب في ذلك يعود لافتقار بعض الموجهين لاستخدام أسلوب العلاقات الإنسانية مع المعلمين الذين يتعاملون معهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات العربية والأجنبية [ديراني، ١٩٩٧ ؛ هترية، ١٩٩٩ ؛ رتشي، ١٩٩٣ ؛ وشانتز وملكا، ١٩٩٩].

وبالإضافة إلى الأسباب التي تضمنتها استبانة الدراسة ذكر المعلمون في إجاباتهم عن السؤال المفتوح الذي تم توجيهه لهم عددا من الأسباب لنفورهم من الموجهين تعلق معظمها بالجانب الإنساني مثل: عدم الثناء على إنجازات المعلم، وعدم تقدير جهود المعلم الممتاز، وعدم مراعاة ظروف المعلمين و الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يؤدي إلى انعدام الثقة والاحترام المتبادل بين الطرفين. وفي هذا يقول شانتز وميلكا (& Shantz Milka, 1999) أن تطوير علاقة إيجابية بين المعلم والموجه تسودها الثقة والاحترام المتبادل تؤثر في سلوك المعلم التدريسي وفي اتجاهاته نحو الموجهين الذي يتعامل معه [١٨، ص٧٠٩]. ويتفق هذا مع ما أشار إليه ديراني والزهراني وهتريه والزري في الدراسات التي ورد ذكرها سابقا.

ويبين الجدول رقم (٣) الفقرات التي أجمع ٥٠٪ أو أكثر من أفراد عينة الدراسة على أنها تسبب نفورا للمعلمين من الموجهين التربويين بدرجة عالية:

جدول رقم (٣). الفقرات التي أجمع ٥٠٪ أو أكثر من أفراد عينة الدراسة على أنها تسبب نفور المعلمين من الموجهين التربويين بدرجة عالية.

م	الفقرة	موجهون	مديرون	معلمون
١	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى	X	X	X
٢	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها		X	X
٣	عدم إقامة علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته	X	X	X
٤	عدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم	X	X	X
٥	عدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة		X	X
٦	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ	X	X	X
٧	جلوس الموجه في الصف في مكان يشتت فيه انتباه التلاميذ	X		
٨	مقاطعة المعلم أثناء الشرح	X		X
٩	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ	X	X	X
١٠	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات	X	X	X
١١	جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارات الصفية			
١٢	قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف	X	X	X
١٣	التحدث مع التلاميذ أثناء قيام العلم بشرح الدرس	X	X	X
١٤	إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	X	X	X
١٥	محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته	X		X
١٦	عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية	X		X
١٧	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه	X	X	X

تابع جدول رقم (٣).

الفقــــــــــــــرة	موجهون	مديرون	معلمون
١٨. عدم اطلاع المعلم على نقاط الضعف التي لاحظها الموجه خلال الزيارة	X		
١٩. عدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه	X	X	X
٢٠. عدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة	X	X	X
٢١. إسداء النصيحة المباشرة للمعلم خلال اللقاء بعد الزيارة			
٢٢. التركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب توجيهية أخرى	X	X	X
٢٣. عدم تشجيع المعلم على إنجازاته	X	X	X
٢٤. الاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم	X	X	X
٢٥. استفادة المعلم من الموجه التربوي في تحسين أدائه الصفي			
٢٦. إسهام زيارات الموجهين في تحسين سلوك المعلم التدريسي			
٢٧. تركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه	X	X	X
٢٨. الموجه يبدي استعلاء في تعامله مع المعلمين	X	X	
٢٩. الموجه التربوي غير مؤهل فنياً لتوجيه المعلمين	X		
٣٠. الرجاء الاستجابة للفقرة رقم (٣٠) حسب طبيعة عملك			
موجه : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي	X		
مدير : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي			
معلم : درجة استفادتي من الموجه التربوي			

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزى لطبيعة العمل؟" فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي

لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث والتي تعزى لمتغير طبيعة العمل. وقد تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذا المتغير. وقد بلغت قيمة ف (٦,٨) بمستوى دلاله (٠,٠٠١)، كما يتضح من الجدول رقم (٤). وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن الفروق كانت لصالح فئة الموجهين.

جدول رقم (٤). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين التي تعزى لطبيعة العمل

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
طبيعة العمل	موجه	٣,٧	٠,٩	٦,٨	٠,٠٠١
	مدير	٣,٦	٠,٧		
	معلم	٣,٤	٠,٨		

ثالثاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي و المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟" فقد تم ما يلي:

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة من الموجهين والتي تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لهذين المتغيرين كما يتضح من الجدول رقم (٥) أدناه:

جدول رقم (٥).نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	بكالوريوس	٣,٦	٠,٨		
	بكالوريوس + دبلوم	٣,٥	١,٠	١,٠٠٨	٠,٣٦
	ماجستير	٣,٥	٠,٥		
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٣,٨	٠,٨		
	من ٥-١٠ سنوات	٣,٦	٠,٨	٠,٣	٠,٧٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٧	١,٠		

(ب) تم استخدام اختبار ت لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق داله إحصائيا بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ∝= ٠.٠٤ بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لمتغير التخصص كما يتضح من الجدول رقم (٦) أدناه:

جدول (٦). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣,٦	٠,٩	٢,٠ -	٠,٠٤
	أنثى	٣,٩	٠,٨		
التخصص	علمي	٣,٧	٠,٩	٠,٠	٠,٩٧
	أدبي	٣,٧	٠,٨		

رابعاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزي لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟" تم ما يلي :

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين والتي تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل، وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يتبين من الجدول رقم (٧) :

جدول رقم (٧). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	بكالوريوس	٣,٥	٠,٨	١,٠	٠,٣١
	بكالوريوس + دبلوم	٣,٧	٠,٧		
	اقل من ٥ سنوات	٣,٧	٠,٩		
الخبرة	من ٥-١٠ سنوات	٣,٥	٠,٧	٠,٥٠	٠,٥٠
	أكثر من ١٠ سنوات				

(ب) ثم تم استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يظهر في الجدول رقم (٨) :

جدول رقم (٨). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣,٥	٠,٧	٠,١-	٠,٩٣
	أنثى	٣,٦	٠,٨		
التخصص	علمي	٣,٥	٠,٧	٠,٧-	٠,٥١
	أدبي	٣,٧	٠,٨		

خامساً: للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟" فقد تم ما يلي:

جدول رقم (٩). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	أقل من بكالوريوس	٣,٥	١,٠	٠,٦	٠,٥٨
	بكالوريوس	٣,٤	٠,٨		
	بكالوريوس + دبلوم	٣,٤	٠,٧		
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٣,٤	٠,٨	٠,٣	٠,٧١
	من ٥-١٠ سنوات	٣,٥	٠,٨		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٤	٠,٨		

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين تعزى لهذين المتغيرين كما يتبين من الجدول رقم (٩) .

(ب) ثم تم استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق دلالة إحصائيا بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يظهر في الجدول رقم (١٠) أدناه :

جدول رقم (١٠). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣,٤	٠,٨	-٠,٩	٠,٣٥
	أنثى	٣,٤	٠,٨		
التخصص	علمي	٣,٤	٠,٨	-١,٠	٠,٣٠
	أدبي	٣,٤	٠,٨		

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من الموجهين والمديرين والمعلمين لأسباب نفور المعلمين من الموجهين تعزى لطبيعة العمل. ولوحظ أن تصورات المديرين والمعلمين قد تشابهت بشكل ملحوظ، ولعل السبب في

ذلك يعود إلى احتكاك مدير المدرسة بالمعلمين وشعوره بمشكلاتهم وبطريقة تعامل الموجهين معهم. كما بينت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين تعزى للمؤهل العلمي والخبرة في العمل والتخصص باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى للجنس ولصالح الإناث وقد يعود السبب في ذلك إلى تمسك الإناث عادة بحرفية التعليمات، أو لاتباعهن بعض الأساليب المباشرة في التعامل لإثبات الذات و القدرة على التوجيه. ومن النتائج التي أثارت الانتباه أن ٣٦.٥٪ من المديرين و ٤١.٧٪ من المعلمين فقط ذكروا أن المعلمين استفادوا من الموجه التربوي بدرجة عالية وعالية جداً، وأن ٤٨.١٪ من المديرين و ٤٠.٢٪ من المعلمين ذكروا أن استفادة المعلم من الموجه كانت بدرجة متوسطة ولعل السبب في ذلك يعود إلى شعور المديرين والمعلمين بعدم جدوى الخدمات الإشرافية التي يقدمها الموجهون بشكلها الحالي.

خاتمة

يحاول الباحث -أي باحث- عادة أن يراعي قواعد بناء أدوات جمع المعلومات وأن يضع فقرات استبانة بطريقة تقلل من احتمال إعطاء المستجيب الفرصة لإصدار أحكام شخصية، أو التحيز لإجابات معينة، كما يحاول أن يقلل من طلب المعلومات الشخصية التي قد تمكنه من التعرف على هوية المستجيب لاستبانته. ومن عيوب استبانة الدراسات الإنسانية أن بعض المستجيبين يميل لاعطاء الإجابات التي يعتقد أنها ترضي الباحث، أو إعطاء تقديرات عالية أو متدنية عن أداء الأشخاص الآخرين بناء على العلاقات الشخصية التي تربط بينهم. ويميل بعضهم لاتخاذ مواقف حيادية أو التهرب من إعطاء الإجابات التي يشعرون ضمنيا أنها تعبر تصوراتهم عن طريق إعطاء تقديرات

متوسطة لعدد كبير من الفقرات مبتعدين بذلك عن الدقة والموضوعية ، كما يميل البعض الآخر إلى عدم الاستجابة للفقرات التي تتطلب إعطاء معلومات كتابية ، أو الاستجابة للأسئلة ذات النهاية المفتوحة لاعتقادهم أنه يمكن التعرف على هويتهم من خطوطهم أو من خلال الطريقة أو الأسلوب الذي يكتبون فيه ، الأمر الذي يؤثر على نتائج الدراسة. ويعتقد هذا الباحث أنه من الإنصاف القول أن بعض المعلمين والمديرين أعطوا تقديرات متدنية أو متوسطة لأداء الموجه التربوي إما بسبب تجربة سلبية مروا بها سابقا مع موجه ما ، أو لاعتقادهم أنها طريقة للانتقام من موجه تربطهم به علاقات سلبية بهدف إعطاء صورة سيئة عن أدائه. كما يعتقد الباحث أيضا أن نتائج الدراسات الإنسانية التي تعتمد طريقة جمع المعلومات فيها على بناء وتطبيق استبانات تعد لهذا الغرض تعتبر مؤشرات لا أحكام قطعية يمكن تعميمها على جميع أفراد مجتمع الدراسة المستهدف.

التوصيات

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك عددا كبيرا من الأسباب التي أجمع الموجهون والمديرون والمعلمون على أنها تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين ، والسبب في ذلك يعود لبعض الممارسات السلبية التي يقوم بها بعض الموجهين قبل الزيارة الصفية أو أثناءها أو بعد الانتهاء منها. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي :

١ - ضرورة التركيز على صفات معينة في الأشخاص المرشحين لشغل وظيفة موجه تربوي أو للترقية إليها ، والتأكد من امتلاكه للكفايات الشخصية والمهنية والمهارات التي تؤهله للقيام بهذا العمل.

٢ - إعادة النظر في محتويات برامج إعداد الموجهين للمهنة بحيث يتم تدريبهم على القيام بزيارات صفية فعالة تهدف إلى التعرف على قدرات المعلم لتعزيزها ، أو تطويرها أو تحسينها.

٣ - العمل على إيجاد برامج لمد جسور الثقة بين المعلم و الموجه من خلال لقاءات غير رسمية بحيث يشعر المعلم أن الموجه صديق - أو زميل- يرغب في مساعدته على تحسين أدائه و تطويره ، وبحيث يشعر الموجه أن المعلم زميل يحتاج إلى هذه المساعدة.

٤ - التأكيد على استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية في التعامل مع المعلمين من خلال تفهم ظروف المعلم ومساندته والثناء على إنجازاته

٥ - وضع قواعد محددة لأصول الزيارة الصفية بحيث يترتب على الموجه أن يقوم بخطوات محددة قبل القيام بالزيارة ، وفي أثنائها ، وبعد الانتهاء منها وبحيث يتم التخطيط لها بشكل تشاركي مع الأطراف المعنية الأخرى.

٦ - تعريف الموجهين بالاتجاهات الحديثة في مجال التوجيه (الإشراف) ، للابتعاد عن الطرق التقليدية عند القيام بعملية التوجيه واستخدام أساليب تتناسب مع احتياجات المعلمين المختلفة.

٧ - عدم الاعتماد كلية على التقارير الإشرافية التي يرفعها الموجهون عن المعلمين لاتخاذ قرارات إدارية تؤثر على المعلم من حيث نقله أو ترفيعه.

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

الزملاء والزميلات الموجهين والموجهات ، والمديرين والمديرات ، والمعلمين والمعلمات السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

اعتزم بمشيئة الله القيام بدراسة بعنوان "أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة" وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات هذه الفئات الثلاث تعزى لمتغيرات طبيعة العمل والجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل الحالي.

يرجى التكرم بقراءة فقرات الاستبانة ووضع إشارة (x) في المربع المقابل للفقرة وتحت الدرجة التي تعتقد أنها تسبب نفورا للمعلمين من الموجهين على النحو الآتي :

إذا كنت تعتقد أن مضمون الفقرة يشكل سببا لنفور المعلم بدرجة عالية جدا ، فضع إشارة (x) في المربع المقابل للفقرة وتحت "عالية جدا".

إذا كنت تعتقد أن مضمون الفقرة يشكل سببا لنفور المعلم بدرجة متوسطة ، فضع الإشارة في المربع المقابل للفقرة وتحت كلمة متوسطة.

إن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث لن تستخدم إلا لأغراض هذه الدراسة فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم ، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، ، ،

الرجاء إعطاء جميع المعلومات المطلوبة أدناه :

طبيعة العمل	:	□ موجه تربوي	□ مدير مدرسة	□ معلم
الجنس	:	□ ذكر		□ أنثى
التخصص الأكاديمي	:	□ علمي		□ أدبي
المؤهل العلمي	:	□ أقل من بكالوريوس		□ بكالوريوس
		□ بكالوريوس+دبلوم		□ ماجستير
الخبرة في العمل	:	□ أقل من ٥ سنوات	□ ٥ - ١٠ سنوات	□ أكثر من ١٠ سنوات

أسباب نفور المعلمين من التوجيه التربوي

م	إلى أي درجة تعتقد أن مضمون الفقرات التالية يسبب نفوراً من التوجيه التربوي	عالية جداً	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
		٥	٤	٣	٢	١
١	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى					
٢	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها					
٣	عدم إقامة علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته					
٤	عدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم					
٥	عدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه اثناء الزيارة					
٦	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ					
٧	جلوس الموجه في الصف في مكان يشتت فيه انتباه التلاميذ					
٨	مقاطعة المعلم أثناء الشرح					
٩	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ					
١٠	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات					
١١	جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارات الصفية					
١٢	قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف					
١٣	التحدث مع التلاميذ أثناء قيام العلم بشرح الدرس					
١٤	إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس					
١٥	محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته					
١٦	عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية					

تابع

م	إلى أي درجة تعتقد أن مضمون الفقرات التالية يسبب نفوراً من التوجيه التربوي	عالية جداً	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
		٥	٤	٣	٢	١
١٧	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه					
١٨	عدم اطلاع المعلم على نقاط الضعف التي لاحظها الموجه خلال الزيارة					
١٩	عدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه					
٢٠	عدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة					
٢١	إسداء النصيحة المباشرة للمعلم خلال اللقاء بعد الزيارة					
٢٢	التركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب توجيهية أخرى					
٢٣	عدم تشجيع المعلم على إنجازاته					
٢٤	الاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم					
٢٥	استفادة المعلم من الموجه التربوي في تحسين أدائه الصفي					
٢٦	إسهام زيارات الموجهين في تحسين سلوك المعلم التدريسي					
٢٧	تركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه					
٢٨	الموجه يبدي استعلاء في تعامله مع المعلمين					
٢٩	الموجه التربوي غير مؤهل فنياً لتوجيه المعلمين					
٣٠	الرجاء الاستجابة للفقرة رقم (٣٠) حسب طبيعة عملك موجه : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي مدير : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي معلم : درجة استفادتي من الموجه التربوي					

إن كانت هناك أي أمور أخرى تسبب نفورا من التوجيه التربوي يرجى ذكرها أدناه :

١	
٢	
٣	
٤	
٥	
٦	
٧	
٨	
٩	
١٠	

شكراً لحسن تعاونكم.

ملحق (٢)

توزيع التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية		متوسطة		متدنية ومتدنية جدا	
			ت	٪	ت	٪	ت	٪
١	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى	الموجه	٧١	٧٣.٣	٢١	١٦.٤	٢٦	٢٠.٣
		المدير	٣٥	٦٠.٤	١٩	٣٢.٩	٤	٦.٧
		المعلم	٤٨٠	٥٥.٢	٢٤٦	٢٨.٢	١٤٣	١٥.٧
٢	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها	الموجه	٦٣	٤٩.٢	٤٢	٣٢.٨	٢٣	١٨.٠
		المدير	٣٥	٦١.٤	١٦	٢٨.١	٦	١٠.٦
		المعلم	٤٩٠	٥٦.٣	٢٤٤	٢٨.٠	١٣٦	١٥.٧

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية ت	عالية جدا وعالية ٪	متوسطة ت	متوسطة ٪	متدنية ومتدنية جدا ت	متدنية ومتدنية جدا ٪
٣	عدم إقامة علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته	الموجه	٨٦	٦٦٫٧	٢٠	١٥٫٥	٢٣	١٧٫٨
		المدير	٣٦	٦٢٫١	١٥	٢٥٫٩	٧	١٢٫٢
		المعلم	٤٨٧	٥٦٫٢	١٩٢	٢٢٫١	١٨٩	٢١٫٨
٤	عدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم	الموجه	٧٠	٥٣٫٨	٤٠	٣٠٫٨	٢٠	١٥٫٤
		المدير	٤٠	٦٩٫٠	١٢	٢٠٫٧	٦	١٠٫٣
		المعلم	٥٠٠	٥٧٫٥	٢٢٤	٢٥٫٨	١٤٥	١٦٫٦
٥	عدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة	الموجه	٦٨	٢٥٫٣	٤٣	٣٣٫١	١٩	١٤٫٦
		المدير	٣٤	٥٩٫٧	١٧	٢٩٫٨	٦	١٠٫٦
		المعلم	٤٤٥	٥١٫٨	٢٦٨	٣٢٫١	١٤٧	١٧٫١
٦	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ	الموجه	٨١	٦٢٫٣	٣٠	٢٣٫١	١٩	١٤٫٧
		المدير	٣٧	٦٤٫٩	١٩	٣٢٫٨	٦	١٠٫٦
		المعلم	٥٦٣	٦٧٫٦	١٥٢	١٧٫٥	١٥٦	١٧٫٩
٧	جلوس المعلم في الصف في مكان يشتت فيه انتباه التلاميذ	الموجه	٦٦	٥١٫٢	٢٥	١٩٫٤	٣٨	٢٩٫٥
		المدير	١٦	٢٨٫٨	١٧	٢٩٫٨	٢٣	٤١٫١
		المعلم	٣٦٢	٤١٫٦	١٨١	٢٠٫٨	٣٢٨	٣٧٫٧
٨	مقاطعة المعلم أثناء الشرح	الموجه	٩٤	٧٢٫٣	١١	٨٫٥	٢٥	١٩٫٢
		المدير	٢٤	٢٤٫١	١٧	٢٩٫٨	٢٦	٣٨٫١
		المعلم	٤٣٦	٥٠٫٠	١١٣	١٢٫٩	٣٢٧	٣٧٫٣
٩	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ	الموجه	١٠٣	٧٧٫٨	٥	٣٫٨	٢٤	١٨٫٣
		المدير	٣٣	٥٧٫٧	٥	٨٫٨	١٩	٣٣٫٤
		المعلم	٤٨٦	٥٤٫٥	٧٣	٨٫٣	٣١٦	٣٦٫١

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية ت	عالية جدا وعالية ٪	متوسطة ت	متوسطة ٪	متدنية ومتدنية جدا ت	متدنية ومتدنية جدا ٪
١٠	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات	الموجه	١٠٣	٧٩.٨	٦	٤.٧	٢٠	١٥.٥
		المدير	٣٢	٥٦.١	١٥	٢٥.٩	١٠	١٧.٦
		المعلم	٥٥٧	٦٣.٩	١٣٠	١٤.٩	١٨٥	٢١.٣
١١	جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارة الصفية	الموجه	٦١	٤٦.٩	٤٨	٣٦.٩	٢١	١٦.٢
		المدير	٢٥	٤٣.٩	٢٢	٣٨.٦	١٠	١٧.٦
		المعلم	٤١٣	٤٧.٨	٢٤٨	٢٨.٧	٢٠٣	٢٣.٥
١٢	قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف	الموجه	١٠٣	٧٨.٧	٥	٣.٨	٢٣	١٧.٥
		المدير	٣٢	٥٦.١	١١	١٩.٣	١٤	٢٤.٤
		المعلم	٤٨١	٥٥.٣	٩٧	١١.١	٢٩٣	٣٣.٦
١٣	التحدث مع التلاميذ أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	الموجه	٩٣	٧١.٥	١٣	١٠.٠	٢٤	١٨.٥
		المدير	٣١	٥٤.٤	٧	١٢.٣	١٩	٣٣.٣
		المعلم	٤٤٦	٥١.٢	٩٤	١٠.٨	٣٣١	٣٨.٠
١٤	إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	الموجه	١٠٠	٧٦.٩	٤	٣.١	٢٦	٢٠.٠
		المدير	٣١	٥٤.٤	٥	٨.٨	٢١	٣٦.٩
		المعلم	٣٧٠	٥٤.٢	٦٠	٦.٩	٣٣٨	٣٨.٩
١٥	محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته	الموجه	١٠٥	٨٠.٢	٧	٥.٣	١٩	١٤.٥
		المدير	٣٧	٤٨.٢	٨	٢٠.٧	١٢	٢١.٠
		المعلم	٥٥٣	٦٣.٤	١١٢	١٢.٨	٢٠٨	٢٣.٨
١٦	عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية	الموجه	٨٤	٧٦.٤	٢٠	١٥.٤	٢٦	٢٠.٠
		المدير	٢٧	٤٨.٢	١٢	٢٠.٧	١٧	٣٠.٧
		المعلم	٣٣٨	٣٦.٠	١٨٣	٢١.٢	٣٤٢	٣٩.٦
١٧	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه	الموجه	٧٧	٥٩.٧	٣٢	٢٤.٨	٢٠	١٥.٥
		المدير	٣٠	٥٣.٦	١٩	٣٢.٨	٧	١٢.٥
		المعلم	٤٣٦	٥٠.٣	٢٠٢	٢٣.٣	٢٢٩	٢٦.٤

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية ت	%	متوسطة ت	%	متدنية ومتدنية جدا ت	%
١٨	عدم اطلاع المعلم على نقاط الضعف التي لاحظها الموجه خلال الزيارة الصفية	الموجه	٧٩	٦١,٢	٢١	١٦,٣	٢٩	٢٢,٥
		المدير	٢٧	٤٧,٣	١٦	٢٨,١	١٤	٢٤,٦
		المعلم	٤١١	٤٧,٣	١٨٥	٢١,٣	٢٧٣	٣١,٥
١٩	عدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه	الموجه	٩٨	٧٧,٢	١٠	٧,٩	١٩	١٤,٥
		المدير	٣٣	٥٩,٩	٩	١٥,٨	١٥	٢٦,٣
		المعلم	٤٩٢	٥٦,٤	١٤٩	١٧,١	٢٣١	٢٦,٥
٢٠	عدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة	الموجه	٧٦	٥٨,٩	٣٢	٢٤,٨	٢١	١٦,٣
		المدير	٣٢	٥٦,١	١٧	٢٩,٧	٨	١٤,٠
		المعلم	٤٢٩	٥٠,٠	٢٣٦	٢٧,٢	٢٠٤	٢٣,٥
٢١	إسداء النصيحة المباشرة خلال اللقاء بعد الزيارة	الموجه	٥٣	٤١,٧	٣٦	٢٨,٣	٣٨	٢٩,٩
		المدير	٢٦	٣٦,٤	١٨	٣٢,١	١٢	٢١,٠
		المعلم	٣٧٧	٤٧,٤	٢٢٨	٢٦,٢	٢٦٤	٣٠,٤
٢٢	التركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب توجيهية أخرى	الموجه	٧٧	٥٩,٢	٣٥	٢٦,٩	١٩	١٤,٥
		المدير	٣٣	٥٩,٩	١٥	٢٦,٣	٩	١٥,٨
		المعلم	٤٦٨	٥٣,٦	٢٤٦	٢٨,٢	١٥٨	١٨,١
٢٣	عدم تشجيع المعلم على إنجازاته	الموجه	٩٦	٨٠,٩	٦	٤,٦	١٩	١٤,٥
		المدير	٣٨	٦٦,٧	١١	١٩,٧	٨	١٤,٠
		المعلم	٥٢٥	٥٧,١	١٥٨	١٨,٢	١٨٦	٢١,٤
٢٤	الاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم	الموجه	٩٢	٧١,٣	٢١	١٦,٣	١٦	١٢,٤
		المدير	٤٠	٧٠,٤	١١	١٩,٣	٦	١٠,٣
		المعلم	٦٢٨	٧٢,٥	١٣٤	١٥,٥	١٠٤	١٣,٠

تابع ملحق رقم (٢).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية ت	%	متوسطة ت	%	متدنية ومتدنية جدا ت	%
٢٥	استفادة المعلم من الموجه التربوي في تحسين أدائه الصفي	الموجه	٥٩	٤٦.٥	٢٦	٢٠.٥	٤٢	٣٣.١
		المدير	٢٧	٤٧.٤	١٧	٢٩.٨	١٣	٢٢.٨
		المعلم	٣٢٠	٣٧.٣	٢٧٤	٣٢.٠	٣٦٣	٣٠.٧
٢٦	إسهام زيارات الموجهين في تحسين سلوك المعلم التدريسي	الموجه	٥٤	٤٢.٥	٣٤	٢٦.٨	٣٩	٣٠.٧
		المدير	٢٦	٤٥.٦	١٩	٣٢.٨	١٢	٢١.٠
		المعلم	٢٨٥	٣٣.٦	٣١١	٣٦.٧	٢٥٢	٢٩.٨
٢٧	تركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه	الموجه	٨٨	٦٨.٧	٢٥	١٩.٥	١٥	١١.٨
		المدير	٣٩	٦٩.٦	١٢	٢٠.٧	٥	٨.٩
		المعلم	٥٤٩	٦٣.٢	٢١٦	٢٤.٩	١٠٣	٣٥.٧
٢٨	الموجه يبدي استعلاءً في تعامله مع المعلمين	الموجه	٩٠	٦٩.٢	١٥	١١.٥	٢٥	١٩.٢
		المدير	٢٩	٥٠.٩	١٦	٢٨.١	١٢	٢١.٠
		المعلم	٤٢٤	٤٨.٨	١٣٥	١٥.٥	٣١٠	٣٥.٧
٢٩	الموجه التربوي غير مؤهل فنيا لتوجيه المعلمين	الموجه	٧٣	٥٧.٠	٢٣	١٨.٠	٣٢	٢٥.٠
		المدير	٢٦	٤٥.٧	١٠	١٧.٥	٢١	٣٦.٩
		المعلم	٣٨٥	٤٤.٥	١٩٢	٢٢.٢	٢٨٩	٣٣.٣
٣٠	الرجاء الاستجابة للفقرة رقم (٣٠) حسب طبيعة عملك موجه : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي كانت ... مدير : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي كانت معلم : درجة استفادتي من الموجه التربوي كانت ...	الموجه	٦٣.٠	٦٣.٢	٢٥	٢٥.٠	١٢	١٢
		المدير	١٩	٣٦.٥	٢٥	٤٨.١	٨	١٤
		المعلم	٣٥٠	٤١.٧	٣٣٧	٤٠.٢	١٥٢	١٨.١

المراجــــــع

[١] Blumberg, Arthur. *Supervisors and Teachers: A Private Cold War.* Berkeley, California: McCutchan, 1980.

[٢] Burton, William, & Bruckner, Leo. *Supervision: A Social Process.* (3rd ed.), New York: Appleton -Century- Crofts, 1955.

[٣] Alfonso, J. Roberts, Firth, R. Gerald, & Neville, F. Richard. *Instructional Supervision: A Behavioral System.* (2nd. ed), Boston: Allyn & Bacone, 1981.

[٤] Beach, M. Don, & Reinhartz, Judy. *Supervision: A Focus on Instruction.* New York: Harper & Row, 1989.

[٥] Wiles, John, & Bondi, Joseph. *Supervision: A Guide to Practice.* (5th. ed), New Jersey: 2000.

[٦] Glikman, Carl, Gordon, D. Stephen, & Ross-Gordon, Javila, M. *Supervision of Instruction: A Developmental Approach.* (4th.ed), Boston: Allyn & Bacone, 1998.

[٧] فيفر، إيزابيل ودنلاب، جين. الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس. ترجمة محمد عيد ديراني، (الطبعة الثالثة)، عمان، الأردن، منشورات عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٢٠٠١.

[٨] وزارة التربية والتعليم. *دليل المشرف التربوي.* عمان، الأردن: قسم الإحصاء التربوي ١٩٨٢.

[٩] وزارة التربية والتعليم والشباب. *مسيرة التوجيه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.* دبي، أ.ع.م: مطابع البيان، ٢٠٠١.

[١٠] الزري، حميد ناصر. *واقع التوجيه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.* الشارقة، أ.ع.م، دائرة الثقافة والإعلام، ٢٠٠٠.

[١١] الزهراني، عبد الله. "دور المشرف التربوي تجاه المعلم في الاتصال والتقويم." *مجلة رسالة الخليج العربي*، المجلد ١٥، العدد ٥٢، (١٩٩٤)، ١٨١ -١٨٢.

[١٢] ديراني، محمد عيد. "الممارسات الإشرافية في الأردن كما يراها المشرفون والمعلمون." *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد ٣٣، (١٩٩٧)، ٣٢٥ -٣٢٩.

[١٣] ديراني، محمد عيد. "درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية كما

يراها المعلمون والمشرفون." *مجلة كلية التربية* ، جامعة المنصورة، العدد ٢٩ ، (١٩٩٥)، ٦٨.

[١٤] هترية، عيد. "*معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الأردنية*." رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، (١٩٩٩)، ٥٩.

[١٥] Paterson, F.W. A Study of the Perception of Teachers, Principals, and Supervisors About the Present Practices & the Ideal Practices of Supervision in Public Schools of Tennessee. *Dissertation Abstracts International*. Vol. 12, No. 54, P. 3981.

[١٦] Ritchie, T.G. *Understanding Educational Supervisors. Dissertation Abstracts International.* Vol. 8, No. 53, P. 2636.

[١٧] Shantz, Doreen & Brown, Milika. Developing a Positive Relationship: The Most Significant Role of the Supervising Teacher. Education, Summer 1999, Vol. 119, No. 4, P. 693.

[١٨] وزارة التربية والتعليم والشباب. النشرة الإستقرارية للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي ١٩٩٩ -٢٠٠٠. أبوظبي، أ.ع.م. قسم الإحصاء التربوي (٢٠٠١)، ٧٠ -٧٥.

Reasons for Secondary School Teachers' Dislike of Educational Supervisors as Perceived by Supervisors, School Principals and Teachers in UAE

Eid Dirani

Dean of Students' Affairs, Al-Sharjah University,
Professor of Educational Administration, Jordanian University

(Received 18/8/1424H.; accepted for publication 23/1/1425H.)

Abstract. This study aims at identifying the reasons for secondary schools' teachers' dislike of educational supervisors as perceived by the supervisors, school principals and teachers in UAE secondary schools. It also seeks finding out whether there are significant differences between the mean scores of the three groups due to the nature of work, gender, specialization, qualifications and number of years of experience. To collect data, a questionnaire consisting of thirty items and one open-ended question was constructed. Its reliability and validity were established where r = 0.92.

The results of the study reveal significant differences between the mean scores of the three groups in accordance with the nature of work and gender. It further shows a wide range of reasons why secondary school teachers dislike of educational supervisors such as: unannounced classroom visitations, lack of appreciation of the teachers' accomplishment and efforts, and the superiority in dealing with teachers. In the light of the results of this study, several recommendations were introduced, among which were the emphasis on using human relations in dealing with teachers, and to familiarize supervisors with the new trends in educational supervision.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٦١-٨٠٤ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الاعتبارات الأخلاقية لاختبارات اللغة: دراسة نظرية ميدانية

غرم الله عبدالله الغامدي

أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد، بكلية الملك فيصل الجوية،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٦/٣/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في٤/١/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. إن الاهتمام بأخلاقيات المهنة أيا كانت يعد مطلبا أساسا لممارستها. ولقد كانت الضوابط التي يفترض أن تحتكم إليها الأطراف المشتركة في مهنة اختبارات اللغة، فيما إذا استثنينا الضوابط التي تخص تصميم وتقويم الاختبارات ذاتها، إلى فترة وجيزة غير مكتوبة باللغة الإنجليزية ناهيك عن اللغات الأخرى حيث لم تتطرق أمهات المراجع (ابتداء بكتاب فاليت [١] Valette ١٩٦٧م وانتهاء بوير [٢] ١٩٩٣م Weir)، وكذلك بقية الكتب التي كتبت في الستينيات والسبعينات والثمانينات وحتى تلك التي كتبت في مطلع التسعينات، لهذه المسالة. ولقد زاد هذا الاهتمام بأخلاقيات اختبارات اللغة مع اقتراب مطلع الألفية الثالثة .وبالتالي فان هذا البحث يهدف إلى الكتابة حول أخلاقيات مهنة الاختبارات بشكل عام واختبارات اللغة باعتبارها جزء من هذه الاختبارات . ويتكون من توطئة تبين هدف البحث ومنهجيته متبوعا بتوضيح لمشكلة البحث وحدوده. و نظرا لكون هذا البحث يستمد مراجعه عن الإنجليزية لذا فلا بد أن يكون هناك تفسير لمصطلحات البحث. كما تم التطرق لأدوات البحث ثم اتبع ذلك بتقديم للموضوع متبوعا باستعراض لأدبيات البحث الأولية ثم عرضنا بعض حالات في سوء استخدام نتائج بعض الاختبارات ثم أوردنا الاعتبارات الأخلاقية لاختبارات اللغة كما أوردتها الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة مع دراسة نقدية لها. وأخيرا

عرضنا نتائج الدراسة الميدانية لكل عينة على حده متبوعة بتوضيح لنقاط التباين و التوافق بين العينتين. أما الجزء الأخير فهو الخاتمة التي تعطي ملخصا لمحاور التدرج التاريخي لكتابة الضوابط التي تحكم أخلاقيات مهنة اختبارات اللغة وملخصا لمضامين الدراسة مع التوصيات.

هدف البحث و منهجيته

يهدف هذا البحث إلى الكتابة حول الاعتبارات الأخلاقية للاختبارات بشكل عام واختبارات اللغة على وجه الخصوص من خلال دراسة نظرية ميدانية، وهو موضوع يقدم للقاري العربي لأول مرة ، حسب علمي، من خلال جمع شتات ما كتب حول هذا الموضوع على قلته.ويتم تناول هذا الموضوع عبر دراسة مسحية تحليلة للدراسات السابقة التي من أهمها" المبادئ الأساسية التي أقرتها الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة" (International Language Testing Association) التي تصلح في اعتقادي أن تكون أساسا لدليل أخلاقي لجميع الاختبارات.كما سيتم إجراء دراسة استقصائية لعينتين من معلمي اللغة الإنجليزية، أحدهما ممن يتحدث بها بوصفها لغة أولى. والأخرى ممن يتحدث بها بوصفها لغة أجنبية حول الاعتبارات الأخلاقية التي جاءت في هذه المبادئ والفرضية هنا تكمن في انه سيكون هناك تباين ذو دلالة بين الفريقين يتعلق بنسبة المجيبين على نقطة ما ، مع توافق في بعض النقاط. أما بالنسبة لما كتب حول هذا الموضوع فسيتم استعراضه وفقا للمنهجية التالية :

١ - سيشار إلى المنقولات الحرفية بذكر رقم الصفحة واسم المؤلف في متن البحث وسيتم تنصيصها.

٢ - أما إذا ما أعيد السبك اللغوي لما قاله المؤلف إما بالتلخيص أو بعبارة مرادفة فسيتم الإشارة إلى اسم المؤلف فقط في متن البحث مع كتابة كامل تفاصيل المرجع في قائمة المراجع.

إن أهمية هذا البحث تكمن في انه لا بد من وجود ضوابط و دليل للسلوك المهني الاحترافي لمصممي الاختبارات و أطراف المهنة الآخرين، كونه يترتب على نتائج الاختبارات قرارات مصيرية لا تخفى على جميع أطراف ا لمهنة وعلى المجتمع بشكل عام، فوجودها يبعث على ا لاطمئنان من جهة و من جهة أخرى تكون دليلا للسلوك المهني.

وكون هذا البحث في مجمله ذا جانب نظري ابتداء لا يقلل من أهميته حيث يوجد له جانب تطبيقي ذو أهمية كبيرة.

إن وجود ضوابط تحكم أخلاقيات أي مهنة يعد أمرا ضروريا و بالتالي فالاختبارات من باب أولى للأسباب التالية:

١ -إن الاختبارات بشكل عام تستخدم كأدوات للضبط و التحكم فهي تستخدم لقبول المرشحين للدراسة أو استبعادهم منها على سبيل المثال، بخلاف استخداماتها المعروفة الأخرى، ولذلك فهي تمثل سلطة في حد ذاتها، وبالتالي فلا بد أن تتم هذه الاختبارات وما يتعلق بها وفق ضوابط محددة لا تكون معروفة للممارسين فقط بل و للمجتمع.وفي هذا الصدد كتب سبولسكي (Spolsky) [٣] "تعد الاختبارات، منذ اختراعها، وسيلة للضبط والتحكم و السلطة[ص٢٤٢] . وفي هذا الخصوص يشير هاوثورن (Hawthorn) [٤] ص: ٢٥٠ -٢٥١]، من استراليا، إلى اختبارين يعطيان إلى المهاجرين ممن يريدون العمل داخل استراليا من أصحاب الحرف ا لمهنية، و كذلك من طالبي اللجوء السياسي.فالأول اختبار في اللغة يختص بقدرة الحرفي على الاتصال اللغوي مع الآخرين ويسمى (Australian Assessment of communicative English Skills و الآخر هو اختبار خاص للكفاية ا للغوية ويسمى The Special Test Of English Proficiency.وبالتالي فهما يمثلان أدوات للضبط.

٢ - أما شوها مي (Shohamy) [٥] فقد أعطت دليلا قويا على أهمية و جود مثل هذه الضوابط بقولها" إذا ما أمعنا النظر في استخدامات الاختبارات نجد أن هناك دليلا على أنها أدوات تتسم بالسلطة وغالبا ما تستخدم بطرائق غير أخلاقية و غير ديموقراطية وقد تستخدم لأغراض عقابية ومن اجل تمرير بعض السياسات أو ا لخطط [ص : ٣٧٤]. و ذكرت في هذا الصدد بعض الحالات التي وصلت إلى القضاء.

٣ - والسبب الآخر الذي يجعل هذا الموضوع يكتسب أهمية ما ذكره ديفس (Davies)"[6] من أن هناك شعور متنام بين مصممي الاختبارات بان هناك تحديات وضغوط عليهم من داخل المهنة و خارجها" [ص٢٣٥] .

٤ - هناك حالات في سوء استخدام نتائج الاختبارات سيتم التطرق إليها بشكل تفصيلي لاحقا في هذا البحث تجعل كتابة الاعتبارات الأخلاقية لمصممي الاختبارات أمراً ملحاً.

مشكلة البحث و حدوده

تكمن المشكلة الأساسية لهذا البحث في أن ما كتب حول الاعتبارات الأخلاقية للغة لا يعدو كونه اجتهادا نظريا يكتسب أهمية كبيرة ولكنه لم يخضع للبحث التجريبي.ولم يتم إشراك أهم عنصر في العملية التعليمية عند صياغته و هو المدرس الذي قد يرى مالا يراه مصمم الاختبار، ونظرا لكون جميع واضعي تلك المبادئ هم من مصممي الاختبارات ولو انهم كانوا في الأصل مدرسين للغة الإنجليزية في بداية حياتهم المهنية.. بل قد يذهب بعض الباحثين إلى ضرورة إشراك الطالب في و ضع تلك الضوابط على الأقل فيما يخص واجبات مصمم الاختبار نحوه.كما أن ما كتب لا يعد إلا خطوطا

عريضة في الأخلاقيات ، وبالإمكان اعتبارها أساسا جيدا لنظام اشمل يأخذ بعين الاعتبار ما يلي :

١ - وضع دليل للممارسة الاحترافية(للسلوك المهني) يشتمل على ما يجب على مصمم الاختبار ، فردا ، أو مركزا فعله عندما يسند إليه أمر تصميم اختبار معين.

٢ - وضع دليل للاعتبارات الأخلاقية لمصمم الاختبار تجاه : الطالب و ولي أمره ، والجهة المستفيدة من نتائج الاختبار ، و المهنة.

٣ - وضع دليل للمواصفات التي ينبغي توفرها في الاختبار الجيد.

بحيث تكون هذه الأدلة بمثابة أدوات فحص لمقارنة المنتج(ا لاختبار) في صورته النهائية بما ورد في الدليل.مع الأخذ بعين الاعتبار أن تخضع هذه الأدلة إلى التطوير بشكل منتظم إذا ما تم نشرها.

مصطلحات البحث

يستمد هذا البحث كل مراجعه عن ا اللغة الإنجليزية و بالتالي فلا يخلو من بعض المصطلحات التي يعرفها المتخصصون في مجال الاختبارات و لا باس من تضمينها هذا البحث لكي يفيد منها غير المتخصصين. مع ملاحظة أنها غير مرتبة حسب ورودها في متن البحث.

١- ثبات نتائج الاختبار : و يقابله في الإنجليزية كلمة (Reliability) وهي على أنواع ويتم التحقق منها بعدة طرائق لا مجال لذكرها هنا ، حيث أن معظم الكتب حول الاختبارات سواء اختبارات اللغة أو خلافها تتحدث عنها بإسهاب. وعموماً فهي تعني مستوى التوافق في النتائج بين الاختبار و نسخة مماثلة له.أو بين الاختبار و ذاته عندما يقسم إلى جزأين بنودا تحمل الأرقام الزوجية وأخرى تحمل الأرقام الفردية ثم يتم إيجاد

معامل الارتباط بينهما. وعموما فهي تعني أن يعطي الاختبار نفس النتائج في كل مرة يعطى فيها لمجموعات متماثلة في ا لمستوى.

٢- مصداقية الاختبار: و يقابله في الإنجليزية كلمة (Validity) و هي أيضا على أنواع فمنها الصدق الظاهري، و صدق المحتوى، وصدق التوافق و صدق التركيب. وتعني في مجملها أن يقيس الاختبار ما اعد له أو ما يراد له قياسه.

٣- أخلاقيات: ويقابله في الإنجليزية كلمة (Ethics) وتتعلق بواجبات و مسؤوليات المحترف تجاه من له علاقة مباشرة أو غير مباشرة به.

٤- حواشي تفسيرية: ويقابلها في الإنجليزية كلمة (Annotations) وهي تعنى بتفسير ا لنص بحيث يفهم القارئ تفاصيله.

٥- الأثر الراجع للاختبار: ويقابله في الإنجليزية كلمة (Backwash) أو Wash back) وتعني تأثير الاختبار على التعليم أو التدريب إما سلبا أو إيجابا.

٦- اختبار كفاية: و يقابله في الإنجليزية كلمة(Proficiency) و هو اختبار يعطى بهدف تحديد من يستطيع أن ينجح في دراسة تخصص ما بلغة غير لغته الأم. مثل اختباري TOEFL أوIELTS.

٧- الموصفات المقننة: ويقابله في الإنجليزية كلمة(Scaling Descriptors) وهي معايير وصفية تتكون من مستويات عدة تعكس نوع الأداء في الاختبارات الغير موضوعية كاختبارات مهارة التحدث و الكتابة.

أدوات البحث

ذكرنا في مقدمة هذا البحث أن أحد أهداف هذا البحث هو الكتابة حول الاعتبارات الأخلاقية للاختبارات من خلال جمع شتات ما كتب حول الموضوع على

قلته كما أن هناك هدف آخر هو إخضاع المبادئ التي توصل إليها منسوبوا الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة للبحث التجريبي من خلال استبانه موجهة لعينة من مدرسي اللغة الإنجليزية الذين يتحدثون بها بوصفها لغة أولى وأيضا أولئك الذين يتحدثون بها بوصفها لغة أجنبية بهدف مقارنة ا لتقييم.

ولهذا الغرض فقد تم تحليل أهم ما تضمنته هذه المبادئ إلى عناصر يسهل تقييمها وتم التوصل إلى ٢٥عنصرا(انظر الجدول رقم ١).أما معيار التقييم فقد تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) المعروف.كما تم كتابة هذه الاستبانة باللغتين العربية و الإنجليزية. وقد كتب الأصل باللغة الإنجليزية وقد تمت مناقشة محتوى ولغة الأصل مع بعض زملاء المهنة من المتخصصين في العربية و الإنجليزية قبل الشروع في توزيعها كما تم تجريبها تجريبا أوليا للتحقق من ملائمة المحتوى وسلامة اللغة.

مقدمـــــــة

إن جميع المهن بلا استثناء تحتاج عند ممارستها إلى ضوابط ملزمة تحدد واجبات و مسؤوليات وحقوق الأطراف المعنية.وعادة ما يطلق على هذه الضوابط مسمى أخلاقيات. فعلى سبيل المثال هناك أخلاقيات ممارسة مهنة الطب وأخلاقيات الإدارة وأخلاقيات التعليم بمجملها.فما قسم ابوقراط الذي يردده خريجو كليات الطب في العالم الغربي إلا مثالا بسيطا يعكس صورة مجملة لأخلاقيات هذه المهنة. وهذه الأمثلة ليست على سبيل الحصر فهناك أخلاقيات ترتبط بجميع المهن. ولا يوجد تعريف دقيق لكلمة أخلاقيات إلا أنني أعرفها على أنها مجموعة القوانين والضوابط والمعايير التي ترتبط بالأداء والممارسة بشكل عام من قبل جميع الأطراف التي تتصل بعلاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمهنة فهي سلوكيات وأعراف مجتمع المهنة بشكل عام ومن له علاقة بها.

وقبل أن ندخل في تفاصيل الموضوع دعونا نتعرف على الأطراف المشتركة في أخلاقيات مهنة اختبارات اللغة.

أطراف المهنة في اختبارات اللغة

هناك أطراف كثيرة تشترك جميعاً في دور أو عدة أدوار أثناء ممارسة اختبارات اللغة تصميماً أو أداءً أو استخداماً للنتائج وهذه الأطراف هي :

- مصمم الاختبار.
- المرشح.
- الجهة المستفيدة من النتائج.
- مراقب الاختبار
- مصحح الاختبار.
- المدرس.

الاختبار من حيث

- المحتوى والمهارات اللغوية المراد قياسها
- نوعية القياس
- طرائق التصميم
- وضوح الإرشادات
- المصداقية
- ثبات الدرجات
- العدل والمساواة

فمُعد الاختبار، وخصوصاً اختبارات الكفاية اللغوية المقننة، لا بد أن يكون ملماً بأمور كثيرة منها المعرفة بخطوات تصميم الاختبار، وبالنظريات اللغوية ، ونظريات وطرائق تصميم الاختبار، كما لابد أن يكون ملماً بالإجراءات الإحصائية المرتبطة بالتحقق من ثبات و مصداقية الاختبار بأنواعها المختلفة وكذا المرتبطة بفحص بنود الاختبار من حيث الصعوبة ومن حيث قدرتها على التمييز بين المرشحين من ذوي المستويات العالية من أولئك المبتدئين.

وأما المرشح فلا بد أن يكون أميناً عند أدائه الاختبار مبتعداً عن كل ما يجعل الدرجة التي حصل عليها لا تمثل مستواه الحقيقي.

أما الجهة المستفيدة فلا بد أن تستخدم نتائج الاختبار وفقاً للأهداف التي وضع الاختبار من أجلها أساساً.

أما الاختبار فلا بد أن يكون ممثلاً لجميع أجزاء المنهج متنوعاً في أسئلته ، شاملاً ، يقيس المهارات والعناصر اللغوية المراد قياسها ، واضح الإرشادات ، متسماً بالمصداقية وثبات الدرجات، وهذا المحور يختص بذات الاختبار من حيث اتباع الطرائق العلمية عند تصميم وتقويم الاختبار والتي تشمل:

١- كتابة أهداف الاختبار بشكل واضح.

٢- التحليل العلمي الشامل لمتطلبات محتوى الاختبار قبل الشروع في كتابة بنوده من حيث تحديد المهارات و العناصر اللغوية المراد قياسها.

٣- كتابة بنود الاختبار.

٤- تجريب الاختبار تجريبا أوليا على عينة صغيرة ممثلة لمجتمع الدراسة.

٥- استبعاد البنود الغير ملائمة وفقا للإجراءات الإحصائية المعروفة.

٦- إعادة تطبيق الاختبار على عينة اكبر بهدف التحقق من مصداقية وثبات درجات الاختبار.

٧- تحديد درجة النجاح وفقا لآي من الاسنادين ،المعياري أو الإحصائي.

أما المصحح فلا بد أن يكون أميناً عادلاً ملتزماً بالمعايير خصوصاً في تصحيح بنود الاختبار التي لا تتسم بالموضوعية مثل مهارة الكتابة أو المحادثة التي غالباً ما يعد لها معايير خاصة ، دون تفسيرها على هواه أو بناءً على حكم مسبق ، وسيتم مناقشة هذه العناصر بشيء من التفصيل في الجزء الخاص بمراجعة أدبيات البحث وكذلك ضمن مناقشة محتوى المبادئ التي أقرتها الجمعية العالمية لاختبارات اللغة.

أدبيات البحث

يرجع الاهتمام بأخلاقيات اختبارات اللغة كمسألة أساسية إلى عام ١٩٩٧م حيث خصصت ندوة أبحاث اختبارات اللغة ملتقاها التاسع عشر لمناقشة العدل في اختبارات اللغة.

وفي هذا السياق كتبت هامب ليونز Hamp-Lyons [V]، إن الاهتمام الحالي بأخلاقيات اختبارات اللغة ينبع من أن موقف المهتمين باختبارات اللغة موقف إيجابي كونه موضوع حيوي لأنه يتعلق باللغة.وفي نفس السياق تثير هامب ليونز العديد من الأسئلة ومن ضمن ما أثارته الآتي :

أولاً : إذا كانت الاختبارات تستخدم لمنع الناس من الدخول إلي بلدان معينة وهي هنا تشير إلى قوانين الهجرة. أو كشرط أساسي لاكمال الدراسة. أو الحصول على وظيفة ولم تكن هذه هي الأهداف الحقيقية عند تصميم الاختبار. فهل يعتبر هذا مسؤولية مصمم الاختبار؟

ثانياً: هل مراكز خدمات الاختبارات وهي هنا تشير إلى مركز خدمة الاختبارات التربوية في الولايات المتحدة (Educational Testing Service) وكذا القسم المحلي للاختبارات التابع لجامعة كيمبردج(University of Camridge Local Examinations Syndicate) وكذا بقية المراكز الأخرى في أستراليا و البلدان الأخرى مسؤولة عن سوء استخدام نتائج الاختبارات لغير الأهداف التي وضعت من اجلها عند التصميم؟

ثالثاً: هل مراكز الاختبارات مسؤولة أيضا عن تدريس اللغة من خلال الممارسة المكثفة لأداء الاختبارات بهدف جمع الأموال عوضا عن التدريس الفعلي للغة؟

ونضيف إلى ذلك مجموعة أخرى من الأسئلة والملاحظات:

هل مراكز اختبارات اللغة مسؤولة عن تغيير درجة النجاح بطريقة تختلف أصلا عن تلك التي اختيرت عند التصميم؟

وهل مراكز اختبارات اللغة مسؤولة عن اختيار أجزاء من الاختبار أو ابتسارها دون أخرى؟

وهل مراكز اختبارات اللغة مسؤولة عن إعطاء الاختبار لشرائح غير التي أعدت لها؟

وهل مراكز اختبارات اللغة مسؤولة عن تغيير زمن الاختبار إما بالزيادة أو بالنقص؟

وهل مراكز اختبارات اللغة مسؤولة عن إعطاء الاختبار في ظروف غير مناسبة؟

إن معظم الأسئلة المتعلقة بأخلاقيات اختبارات اللغة في رأيي ترتبط بسوء الاستخدام وسوء تفسير النتائج بطريقة لا تتفق مع معطيات تصميم الاختبار الأساسية ومن خلال تجاهل أخطاء القياس الإحصائي بهدف الإسراع في الاستخدام الفعلي للنتائج.

كما أن الاختبارات قد تستخدم في مجالات غير التي صممت من اجلها فعلى سبيل المثال قد تستخدم اختبارات قياس الكفاية اللغوية في التنبوء بالأداء في مجال غير لغوي واللغة في هذا الحال لا تمثل سوى جزء يسير من محتوى المادة العلمية دون الإشارة إلى ذلك .

وقد تستخدم كأدوات سياسية لقياس مدى نجاح أو فشل خطط الدول في مجال التعليم وفي بعض البلدان هناك ضغط على التربويين لتحسين أداء المدارس مما قد يعني تعديل النتائج استجابة للضغط السياسي.وهذا أمر أخلاقي خطير. أو أن تلجأ بعض المدارس إلى شراء عينات الاختبارات والتركيز عليها من خلال تدريسها دون المقررات الدراسية مما يجعل المدارس تتحول إلى خطوط تجميع وإنتاج عوضا عن صروح علمية جادة.

إن الإجابة التي تبدو منطقية على الأسئلة المتقدمة هي بالنفي إذا ما وضعت في سياق تعريف أخلاقيات المهنة.ولكن قد يقال إن لكل مجتمع أخلاقيات مختلفة فما يبدو مخالفا للأخلاقيات والأعراف عند مجتمع قد يبدو مقبولا عند آخر .ونحن نقول إن هذا صحيح ولكن عندما يكون العرف مقننا وفق معايير علمية منهجية دقيقة فهذا القول مردود.

أما ديفس Davies [٨] فيتعامل مع أخلاقيات المهنة باعتبارها جزء لا يتجزأ من الاحتراف. ويفسرها على أنها ترتبط بالتدريب ومستوى الممارسة بما تحمله من قوانين و أساليب ومتناقضات .وهذه بالضرورة كما يقول عملية تخضع للتغيير والتطوير عبر الزمن,إلا أن أطراف المهنة يفترض أن يتصرفوا وفقا للمعايير المتفق عليها عند تصميم الاختبار وعند أدائه وتصحيحه.يعطي فولتشر Fulcher [٩] مثالاً على ذلك بقوله إن مصممي الاختبارات ينبغي أن يتصرفوا وفقا لمعايير الاختبارات النفسية و التربوية حسب ما أعدتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام ١٩٨٥م التي تركز على ذات الاختبار تصميما و إدارة وتحليلا للمحتوى وتحققا من المصداقية ودرجة الثبات وفقا للأصول العلمية المعتبرة في هذا المجال. وهذه المعايير كما هو معروف تخضع للمراجعة بشكل مستمر.

أما مسؤولية مصمم الاختبار نحو أطراف العملية التعليمية وهم الطلاب والمدرسون والجهة المستفيدة من نتائج الاختبار وفقا لنورتون Norton [١٠] فهي عدالة الاختبار بحيث لا يكون هناك أي تمييز ضد أي من المتقدمين للاختبار.ومن الأمور التي يجب العناية بها عند تصميم الاختبار هو عامل الأثر الراجع الذي اعتبره جزء لا يتجزأ من مصداقية الاختبار كون الاختبار إذا لم يكن معززا لما سيدرسه الطالب فسيكون لذلك أثارا سلبية على العملية التعليمية كما أن عامل الأثر الراجع طبقا لما ذكره وول Wall [١١] ، ويمتد إلى اكثر من ذلك ليشمل جميع عناصر أدوات القياس وعلى وجه الخصوص أراء المرشحين(الطلاب) التي عادة ما تغفل وهذه تشمل إستراتيجيات الاستعداد للاختبار وطرائق الإجابة على بنود الاختبار. .هناك العديد من الدراسات التي ناقشت هذا الموضوع بالتفصيل ومنها الدراسة التي أجراها وول و الدرسون Wall and Alderson [١٢]، وكذلك التي أجرتها هامب ليون ومفادهما أن العلاقة بين الاختبارات وبين التعليم لابد أن تكون مترابطة ومدمجة بحيث يكون الاختبار معززا ومكملا لما درسه الطالب لا أن يدرس مهارات لغوية معينة ويتم اختباره في أخرى ولقد تنبه علماء اللغويات التطبيقية المتخصصين في اختبارات اللغة إلى ضرورة إيجاد ضوابط تحدد مسؤوليات أطراف مهنة اختبارات اللغة خصوصا حقوق وواجبات مصممي الاختبارات و المرشحين وكان ثمار ذلك مجموعة من المبادئ التي سنتطرق إليها أدناه من خلال بيان أهم ما تضمنته مع مراجعة نقدية لبنودها بعد أن نعرض لحالات في سوء استخدام نتائج الاختبارات.

حالات في سوء استخدام نتائج الاختبارات

إن المهتمين بنتائج الاختبارات كالتربويين وواضعي السياسة التعليمية يتفقون أن الاختبارات أدوات مفيدة في تتبع تقدم الطلاب دراسيا وكذلك في التعرف على نقاط الضعف في العملية التعليمية.إلا أن هناك جوانب مظلمة لخصها ريتشارد فالنسيا فيما يلي :

١ - محدودة المحتوى بشكل كبير وبالتالي فإن استخدامها لاتخاذ قرارات حاسمة عن المرشحين يثير تساؤلا أخلاقيا.

٢ - يساء فهمها بسهولة.

٣ - إن درجة ثبات الاختبار تختلف من يوم لآخر اعتمادا على الحالة النفسية للمرشح.

٤ - إن إضافة نماذج جديدة للاختبار قد لا تكون بالضرورة مماثلة لتلك التي وضعت أصلا عند الدراسة الأولية مما قد يؤثر في مصداقية المحتوى وثبات الدرجات.

وفي دراسة قام بها روقوزا Rogosa [١٣] اثبت أن اختبار ستانفورد التاسع المشهور الذي يقيس المعرفة بجوانب لغوية وفكرية كاللغة و الرياضيات ينطوي على أخطاء في التصميم.

وفي دراسة أخرى لاختبار الجيمات (GMAT) [١٤] ، لوحظ أن فرص ١٠٠٠من المرشحين للالتحاق بإحدى كليات الإدارة ممن جلسوا لهذا الاختبار في شهري فبراير ومارس من عام ٢٠٠٠م كانت قد أجهضت تماما وذلك بسبب أخطاء جوهرية في التصحيح .حيث انه لم يتم احتساب إجابات الجزء الخاص بالأساليب الكمية وبالتالي فان هؤلاء المرشحين لم يحصلوا على الحد الأدنى الذي يمكنهم من الالتحاق بهذه الكلية.وهذا يثير تساؤلا أخلاقيا قد يكون غير مقصود ولكن على المصحح عدم الاعتماد على الآلة في التصحيح بل يفترض أن يكون هناك آلية للتأكد من دقة التصحيح.

وفي دراسة لاختبار American Language Testing Program Assessment [١٥] ، وهو اختبار قبول للالتحاق بالجامعات الأمريكية ويتكون من عدة أجزاء ، وهي اللغة الإنجليزية.والقراءة .والرياضيات والعلوم ، لوحظ أن هذا الاختبار متحيز وغير دقيق.حيث لوحظ أن الدرجات المكتسبة عند المرشحين ترتبط ارتباطا مباشرا بدخل عائلة

المرشح.وحتى عندما تكون جميع العوامل متساوية كالدرجات في الثانوية العامة.ودخل العائلة والتحصيل فان المرشحين من البيض سيحصلون على درجات أعلى من نظرائهم من الأصول العرقية الأخرى.كما أن هذا الاختبار لا يتنبأ بالأداء في الجامعة .وكونه يستخدم لهذا الغرض أساسا .فمصداقيته من حيث قدرته التنبئية تكاد تكون معدومة.

إن هذه الحالات في سوء استخدام نتائج الاختبارات تجعل كتابة الاعتبارات الأخلاقية و نظام الممارسة عند تصميم الاختبارات أمرا ضروريا.

المبادئ الأخلاقية الأساسية التي أقرها الجمعية العالمية لاختبارات اللغة

اقر المؤتمرون في الجمعية العالمية لاختبارات اللغة International Language Testing (Association) في مؤتمرهم الذي عقد في مدينة فانكوفر بكندا في شهر مارس من عام ٢٠٠٠م[١٦] سلسلة من المبادئ الأساسية ذات الصلة بفلسفة أخلاقيات اختبارات اللغة وجعلوها دليلا للسلوك المهني المرتبط باختبارات اللغة.

وهذه المبادئ تعتمد على مزيج من المبادئ ذات الصلة بالأخلاقيات بشكل عام كالعدل.واحترام الذات.وتقدير القيم للأفراد والمجتمعات. وكذلك مبدأ الإحسان والرحمة وعدم الإيذاء.تحدد مجموعة المبادئ هذه عدد من الأسس الرئيسة.وكل مبدأ يحتوي على حاشية تفسيرية توضح طبيعة هذه المبادئ.وسنعرض بشكل موجز لأهم ما تضمنته هذه المبادئ.

المبدأ الأول: على جميع مصممي الاختبارات احترام الكرامة الإنسانية لكل فرد من أفراد العينة المرشحين لدخول الاختبار وذلك من خلال احترام قيمهم وثقافاتهم واحتياجاتهم ولذلك يجب عليهم :

أ - عدم التفرقة العنصرية ضد المرشحين وفقا لخلفياتهم اللغوية . أو دياناتهم ,أو جنسيتهم ,أو جنسهم ,أو أصولهم العرقية,أو أعمارهم ,كما يجب على المصمم عدم فرض قيمه الاجتماعية أو السياسية أو العقدية على المرشحين.

ب -عدم استغلال زبائنهم ويقصد بالزبائن هنا مستخدمي نتائج الاختبارات بطريقة لا تتفق مع أهداف الاختبارات كما وضعت أساسا.

ج -كما يجب عليهم أيضا احترام خصوصيات أفراد العينة واطلاعهم على أهداف الاختبار أو البحث ومعرفة آرائهم ,كما يجب عدم فرض الاختبار عليهم.

المبدأ الثاني: يجب على مصممي الاختبار المحافظة على سرية المعلومات الخاصة بالمرشحين وفقا لما يلي :

(أ) في ضوء التقدم التقني ممثلا في استخدام الحاسب الآلي وشبكة المعلومات اصبح من السهولة الحصول على معلومات عن المرشحين لذا ينبغي على مصممي الاختبارات المحافظة على سرية هذه المعلومات.

(ب) إن السرية قد لا تكون مطلقة خصوصا بين المتقدمين للحصول على وظيفة لذا ينبغي أن يكون هناك نوع من التوازن في الكشف عن المعلومات.

المبدأ الثالث : يجب على الباحثين ومصممي الاختبارات التمسك بجميع أدلة المبادئ الخاصة بأخلاقيات المهنة المحلية منها والعالمية عند إجراء البحوث والدراسات وفقا لما يلي :

(أ) ينبغي إن يكون مصمم الاختبار عارفا بأصول البحث العلمي,ملما بالجوانب المعرفية والعلمية الخاصة بأدبيات المجال.

(ب) ينبغي على الباحث أن يجيب على جميع الفرضيات مقرونة بالأدلة.

(جـ) إن حقوق أفراد العينة ينبغي أن تقدم على اهتمامات العلم و المجتمع.

(د) يجب ألا يتعرض أفراد العينة لأي نوع من أنواع الأذى أو الخطر وينبغي إيقاف البحث في حالة حدوث ذلك.

(هـ) ينبغي أن تكون هناك لجنة مستقلة تقوم بتقويم جوانب الدراسة أو البحث وفقا للائحة أخلاق المهنة.

(و) إعطاء الفرد الحرية الكاملة في رفض المشاركة أو الانسحاب قبل إعلان النتائج مع عدم الكشف عن هوية المنسحبين.

(ز) اخذ الموافقة من أولياء القاصرين إن كانت أفراد العينة تحتوي على أفراد من هذا القبيل.

المبدأ الرابع: على مصممي الاختبارات الاستمرار في تطوير مهاراتهم ومعرفتهم كما يجب عليهم تبادل المعلومات مع زملاء المهنة وذلك من خلال:

(أ) حضور الندوات والمؤتمرات والبرامج التدريبية ونشر البحوث في مجلات علمية معروفة.

(ب) المشاركة الفاعلة في تعليم اللغة.

المبدأ الخامس: يشترك مصممو الاختبارات في مسؤولية دعم أمانة مهنة اختبارات اللغة من خلال ما يلي:

(أ) إيجاد الثقة والمسؤولية المتبادلة بين أعضاء المهنة وفي حالة اختلاف الرأي فيجب إيصال ذلك للمتلقي الآخر بطريقة مهذبة.

(ب) إن مصممي الاختبارات هم من يقومون بتطوير المعايير والنماذج بالنيابة عن المجتمع ولذا فإن عليهم الارتقاء بالمستوى الأخلاقي الخاص بهم بشكل يدعم المهنة.

(ج) إن على من يرى أو يلاحظ عدم الأمانة لدى أحد من زملاءه إخبار السلطة المعنية بذلك.

(د) إن عدم الالتزام بهذه المبادئ قد يعرض الفرد إلى إقصائه من عضوية الجمعية العالمية للاختبارات.

المبدأ السادس: إن من واجبات مصممي الاختبارات العمل على تطوير مهنة تعليم اللغة ورفع المستوى اللغوي عند الطلاب وبالتالي فإن الإسهام في هذا الشأن يعد من أهم أدوارهم ، وذلك من خلال تقديم الإرشاد والنصح للقائمين على تعلم وتعليم اللغة ، وكذلك المساهمة بصورة إيجابية مع مراكز خدمات الاختبارات. الحكومية منها والتجارية.

المبدأ السابع: ينبغي أن يدرك مصمم الاختبار واجباته تجاه المجتمع الذي يعمل فيه وقد تتضارب هذه الواجبات مع مسؤولياته تجاه أفراد العينة والمستفيدون من النتائج ، وبالتالي فعليه إظهار نتائج الاختبارات الخاصة بالجهات المستفيدة كالجامعات والمعاهد والهيئات بطريقة صحيحة ودقيقة بغض النظر عن كونها جيده أو سيئة.

المبدأ الثامن: على مصممي الاختبارات أن يدركوا الآثار المحتملة والنتائج قصيرة المدى وطويلة المدى على الجهات المستفيدة من مشاريعهم وأبحاثهم. ولهم حق في الامتناع عن تقديم خدماتهم وفقاً لما تمليه عليه ضمائرهم. المصدر: [Code of ethics for ILTA ص ١ -٦].

وبالتالي فان أهم القضايا التي تناولتها هذه المبادئ تتركز في :

١ - مسؤولية مصمم الاختبار نحو المرشحين من حيث العدل والمساواة وعدم التحيز واحترام المرشح من جهة ونحو متابعة مستجدات التخصص من جهة أخرى .

٢ - الموازنة بين مسؤوليات المصمم الاحترافية واحتياجات المجتمع.

٣ - الشفافية في الكشف عن المعلومات حول الاختبار من حيث وضوح الأهداف وكذلك فيما يخص المرشح والنتائج بشكل متوازن.

دراسة نقدية لهذه المبادئ

لقد كان من الأولى أن يتم تبويب هذه المبادئ من خلال تحديد الأطراف المشتركة لاختبارات اللغة ومن ثم تحديد الاعتبارات الأخلاقية لكل طرف من الأطراف وهذه تشمل :

مصمم الاختبار. والمرشح.والممتحن.والمدرس.والجهة المستفيدة. والأطراف المهتمة الأخرى كالوالدين. والمراقب. والمصحح ، كما يلاحظ انه تم التركيز بشكل ملفت للنظر على مصممي الاختبارات دون الأطراف الأخرى.

كذلك يبدو أن بعض الحواشي التفسيرية لبعض هذه المبادئ لا ترتبط بشكل مباشر بالمبدأ الأساس. وعلى سبيل المثال فان المبدأ الأول الذي يفترض أن يحترم مصمم الاختبار إنسانية المرشح وكرامته..... إلخ متبوعاً بحاشية تفسيرية توضح أن على المصمم عدم استغلال المرشح ماليا أو خلاف ذلك لا يبدو ذا علاقة مباشرة بالمبدأ الأساس . فالحقيقة أن الاعتبار الأخلاقي هنا ليس احترام الكرامة بل من خلال التعامل باحتراف في المهنة ، وبالتالي فبالإمكان إعادة صياغة هذا المبدأ ليقرأ كالآتي :

إن العلاقة بين الممتحن والمرشح والأطراف الأخرى ينبغي أن تكون علاقة مهنية احترافية بحتة تحكمها الاعتبارات الأخلاقية ذات الصلة. وهذا يعني انه لا يمكن .على سبيل المثال.أن يقبل الممتحن هدايا من قبل والدي المرشح على اعتبار أن أمانة الممتحن قد تكون مثار تساؤل.

أما الحواشي التفسيرية الأخرى التي تحكم العلاقة بين الأطراف ذوي العلاقة ، و المطروحة في المبادئ الأخرى فهي تتعلق بالشفافية التي تتمثل في إعطاء معلومات صحيحة و دقيقة وواضحة لجميع الأطراف مع عدم الإخلال بالسرية وهذا يتطلب حماية الاختبار و المرشحين ضد التدخل غير ا لمبرر .أما حماية الاختبار فان الممتحن ملزم بالمحافظة على

سريته حتى يتم إعطائه للمرشحين.وحتى بعد إعطائه فان هناك اعتبارات عملية وأخرى أخلاقية تتحكم في إظهار معلومات عن نتائج الاختبار للجهة المستفيدة التي قد تعتقد أنها تملك حق الموافقة على نتائج الاختبار فبل إعلانها.وفي هذه الحالة هل من أخلاقيات الاختبار إعطاء المعلومات للجهة المستفيدة وحجبها عن المرشح؟

كما أنه من المعلوم بالضرورة أن نتائج الاختبارات قد لا تكون مشجعة للمرشحين ولا للمدرسين و لا للجهات المستفيدة وبالتالي فان تعديل النتائج يعد أمراً خطيراً.

كما أن تصميم الاختبار يعتمد في الأساس على جانبين . جانب نظري وآخر تطبيقي . ويفترض في المصمم أن يكون ملما بالمعايير المتبعة في هذا المجال. ويفترض أن يطلع المرشح و المدرس و الجهات المستفيدة على هذا الجانب بصورة مفصلة قبل الاستخدام الفعلي للاختبار. ويلاحظ أن الجمعية العالمية لاختبارات اللغة لا تتطرق لهذا الجانب. أما الإشارة إلى تعرض المرشح إلى الأذى والخطر فلا أجد مبررا لذكرهما, حيث لا يمكن التصور أن يعرض الممتحن مرشحيه لذلك حتى لو كان ذلك الأذى على سبيل المثال أذى نفسياً. كما أن هذه المبادئ ليست شاملة في حد ذاتها بل هي عبارة عن خطوط عريضة للأخلاقيات ينبغي أن تذيل بدليل يوضح واجبات ومسؤوليات مصمم الاختبار حتى تتمكن الجهة المستفيدة من مقارنة الاختبار في صورته النهائية بأداء مصمم الاختبار. وبالضرورة فلا بد أن يتم التطرق أيضاً إلى مواصفات الاختبار الجيد كجزء من لائحة شاملة.

أما مسؤليات وواجبات مصمم الاختبار المهنية فيمكن التوصل إلى بعضها من خلال الخطوات العلمية التي يجب على المصمم اتباعها عند التصميم وهي :

١ - على مصمم الاختبار أن يحدد القدرات أو المهارات المراد قياسها.

٢ - على مصمم الاختبار أن يضع و بشكل مفصل مواصفات الاختبار مع تحديد الإطار النظري له، وشكل أو أشكال بنوده وكذلك طرائق تصحيحه خصوصاً عندما تكون بنود الاختبار غير موضوعية و تتطلب معايير خاصة.

٣ - أن يقوم بإعداد ضعف عدد البنود التي ستحويها النسخة النهائية من الاختبار لأنه سيكتشف أن هناك الكثير من البنود التي لا تميز بين الطالب ذو القدرات العالية من ذلك المبتدئ أو أن البند غاية في الصعوبة وذلك بعد التطبيق الأساسي الأول.

٣ - أن يوكل لمجموعة من المتخصصين الآخرين مراجعة بنود الاختبار قبل الشروع في تجريبه تجريبا أوليا.

٤ - أن يقوم بإجراء أي تعديل أو استبعاد البنود التي ترى لجنة المراجعة تعديلها أو استبعادها.

٥ - أن يتأكد من وضوح الإرشادات العامة للاختبار بشكل عام و الخاصة بكل جزء من أجزاء الاختبار على اعتبار أن المرشح إذا لم يفهم المطلوب منه فلن يكون قادراً على الإجابة بالكيفية المطلوبة منه.

٦ - إذا كان الاختبار سيحوي أجزاء غير موضوعية، كاختبار في القدرة على التحدث باللغة مثلاً، فلا بد من وضع معايير تعرف (بالموصفات المقننة) تكون بمثابة معايير لتقويم أداء المرشح. مع التأكد من ثبات هذه الموصفات عند المقيمين وفقاً للإجراءات الإحصائية المعروفة، من خلال تدريبهم على استخدامها بشكل يضمن ثبات الدرجات من خلال التزامهم بهذه الموصفات.

٧ - أن يتأكد من ملائمة أوراق الإجابات و دقتها في حالة كون ورقة الإجابة منفصلة عن كتيب الاختبار.

٨ - إن التحقق من مصداقية وثبات نتائج الاختبار يعد من أساسيات تصميم الاختبار لذا فلا بد على مصمم الاختبار منذ البداية العمل على تحديد المعايير التي سيتم من خلالها التحقق من مصداقية الاختبار ودرجة ثباته. ومن خلال ما ورد أعلاه، يمكن أن نستخلص مواصفات اختبار اللغة الجيد فيما يلي مع ملاحظة أن الإلتزام بالممارسة كما وردت في القسم السابق تؤدي بالضرورة إلى اختبار جيد وبالتالي فان مواصفات الاختبار الجيد تتمثل فيما يلي:

١- أن يكون الاختبار واضح الأهداف .

٢- أن يكون واضح الإرشادات.

٣- أن يكون ممثلا لجميع أجزاء المنهج إن كان اختبارا تحصيليا أو ممثلا للمجال اللغوي بأكمله إن كان اختبار كفاية كاختبار اللغة بوصفها لغة أجنبية المعروف.

٤- أن يعكس منهجية معينة كالمنهج الاتصالي Communicative Approach.

٥- أن تميز بنوده بين الطالب الجيد وغيره.

٦- أن لا يعكس نمطا واحدا لطريقة الأسئلة.

٧- أن يكون الاختبار صادقا ولكل نوع من أنواع الاختبارات صدق يختلف باختلاف نوع الاختبار مع اشتراكها جميعاً في صدق المحتوى والتركيب. فهناك الصدق الظاهري وصدق التنبوء.

٨- أن يكون الاختبار ثابت الدرجات في كل مرة يعطى فيها وفقاً للشروط المعلومة عند المتخصصين.

وسنعرض في الجزء التالي نتائج الدراسة الميدانية لهذا البحث حول آراء معلمي اللغة الإنجليزية تجاه المبادئ الأساسية للاعتبارات الأخلاقية التي أوردتها الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة.

أولاً : مناقشة نتائج الاستبانة الموجهة معلمي اللغة الإنجليزية الذين يتحدثون بها بوصفها لغة أولى مع ملاحظة إنه تم كتابتها بالإنجليزية أصلاً :

اشترك في الإجابة على هذا الاستبيان أربعة وعشرون معلما هم إجمالي المعلمين في قسم اللغة الإنجليزية في كلية الملك فيصل الجوية بالرياض، وكلهم من البريطانيين، فيما عدا اثنين (وحسب علمي فهم يمثلون اكبر عدد ممن يتحدث اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أولى يعلمون اللغة الإنجليزية في مكان واحد في مدينة الرياض)، وجميعهم يحملون المؤهلات الآتية :

١ - شهادة البكالوريوس في اللغة الإنجليزية أو في لغة حديثة.

٢ - درجة الماجستير في اللغويات التطبيقية .

٣ - شهادة في تعليم اللغة الإنجليزية.

كما أن لهم خبرة طويلة في تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية.فاقلهم لديه خبرة لا تقل عن عشر سنوات.الجدول رقم (١) يوضح بالنسبة المئوية كيفية إجاباتهم. علما انه عند تحليل النتائج سيتم دمج الموافقين و الموافقين بشدة معا. والغير موافقين والغير موافقين بشدة معاً.

الجدول رقم(١). تعليمات:أقرا هذه الجمل بعناية ثم قم بالتأشير على إحدى الخيارات وفق ما تــراه مناسبا في نظرك.

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
يجب أن لا يزود مصممو الاختبارات بمعلومات حول المرشح للاختبار فيما يخص جنسه ،أو ديانته ،أو أصوله العرقية أو عمره منعا للتمييز.	٢٠٪	٤٥٪	١٢٪	١٦٪	٤٪

تابع الجدول رقم (١).

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
يجب أن تؤخذ موافقة المرشحين عند إجراء أبحاث حول اختبارات اللغة.	٢٠٪	٢٥٪	١٢٪	٤١٪	- -
من الخطأ أن يعطى اختبار اللغة لأي شخص تربطه علاقة شخصية أو مالية مع مصمم الاختبار..	٢٩٪	٢٩٪	٢٠٪	٢٠٪	
يجب أن لا يحتوي اختبار اللغة على أي مادة أو معلومة يمكن أن تسيء لأي مرشح.	١٦٪	٤٥٪	١٢٪	٢٠٪	٤٪
يجب أن لا يجبر المرشح على الجلوس لأي اختبار يعتبر غير عادل في نظره..	٤ ٪	٢٠٪	٢٠٪	٤٥٪	١٢٪
يجب أن يعطى المرشح الحق في الاعتراض على نتائج الاختبار.		٣٧٪	١٦٪	٤١٪	٤٪
يجب على مصممي الاختبار عدم إعطاء النتائج إلا للمرشح أو الجهات المستفيدة ذات العلاقة.	١٢٪	٥٨٪	٨٪	٢٠٪	
بإمكان الباحثين المحترفين الاستفادة من النتائج بشرط عدم انتهاك سرية المرشحين.	١٢٪	٧٩٪	٨٪		
إذا تم طلب النتائج في إحدى الجهات القضائية فان مصمم الاختبار في حل من واجباته المهنية مقابل المحافظة على السرية.	٨٪	٣٧٪	٣٧٪	٨٪	٨٪
إن المعلومات المأخوذة عن معلمي المرشحين على درجة من السرية شبيهة المأخوذة عن الاختبار ذاته.	١٢٪	٦٦٪	١٢٪	٨٪	
تعد الحقوق الإنسانية للمرشح اكثر أهمية من مصالح العلم أو المجتمع.	١٢٪	٣٣٪	٤٥٪	٨٪	
يجب على مصمم الاختبار إعلام المرشحين بأهداف البحث بشكل تفصيلي.	٨٪	٥٠٪	١٦٪	٢٥٪	

تابع الجدول رقم (١).

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
من الضروري أحيانا إخفاء الأهداف الحقيقية للبحث حتى ما بعد الانتهاء منه.	٤٪	٤١٪	٣٣٪	١٢٪	٨٪
يجب تقييم جميع الأبحاث المتعلقة باختبارات اللغة بواسطة لجنة مستقلة حتى يتم التأكد من أنها تتفق مع جميع الاعتبارات الأخلاقية.		٣٣٪	٣٣٪	٢٩٪	٤٪
إن جميع الاعتبارات الأخلاقية هي مهمة مصمم الاختبار ويجب أن لا تفوض لأي جهة أخرى.	٤٪	٢٠٪	٣٣٪	٤١٪	
يجب المحافظة على سرية هوية المرشحين عند نشر أي بحث في مجال اختبارات اللغة.	٢٥٪	٤٥٪	٢٥٪	٤٪	
قد يسمح في بعض الأحيان لمصممي الاختبارات أن يستخدموا معلوماتهم المهنية بطريقة تتضارب مع مصالح مرشحي الاختبارات فمثلا قد تستخدم اختبارات الكفاية اللغوية في تقرير إذا ما كان سيسمح لمهاجرين بالدخول إلى بلدان أجنبية.		٥٦٪	٢٦٪	١٧٪	
ينبغي أن تصمم جميع اختبارات اللغة وفقا لاخر مستجدات التخصص.	١٣٪	٥٢٪	١٧٪	١٧٪	
يعتبر النشر في المجلات العلمية مطلبا مهنيا لجميع مصممي اختبارات اللغة.		٢١٪	١٧٪	٥٢٪	٨٪
إن على المراكز التي تصمم و تدير الاختبارات العامة مثل اختبار اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية أن تنشر معلومات حول اختباراتها بصفة منتظمة.	٢١٪	٥٦٪	١٣٪	٤٪	٤٪
إن على مصممي الاختبارات التبليغ عن أي زميل لا يراعي أخلاقيات المهنة.	١٧٪	٤٧٪	٢٦٪	٤٪	٤٪

تابع الجدول رقم (١).

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
لجمعية مصممي اختبارات اللغة العالمية الحق في رفض أو سحب عضوية أي مصمم لا يلتزم بالاعتبارات الأخلاقية المتفق عليها.	٨٪	٦٥٪	١٣٪	٨٪	٤٪
على مصمم اختبارات اللغة الذي ينتمي إلى مركز من مراكز الاختبارات الاستقالة فورا عند علمه بان مستوى أداء ذلك المركز تدنى بشكل لا يتفق والاعتبارات الأخلاقية المهنية.	٤٪	٣٤٪	٤٣٪	١٧٪	
تقع على عاتق مصمم الاختبار مسؤولية متطلبات المجتمع فيما يتعلق بالاختبارات حتى لو كانوا لا يتفقون معها.		٢٦٪	٣٩٪	٢٦٪	٨٪
على مصمم الاختبار الامتناع عن تقديم خدماته إذا كان يعتقد أن الأبعاد الأخلاقية طويلة المدى لاختبار ما غير مقبولة.	٨٪	٤٣٪	٣٠٪	١٧٪	

ثانيا: تحليل إجابات معلمي المدارس الثانوية

تم توزيع عددا من الاستبيانات على مدرسي بعض المدارس الثانوية في مدينة الرياض بطريقة عشوائية بعد أن تمت ترجمتها إلى العربية ومن ثم تم تدقيقها من قبل أحد الزملاء الأكاديميين المتخصصين في اللغة العربية وآدابها . وقد كان التوزيع بطريقتين :

(أ) الاتصال المباشر بمديري المدارس، أو وكلائهم، أو المشرفين التعليميين.

(ب) الاتصال غير المباشر عن طريق الأصدقاء من مدرسي المرحلة الثانوية حيث تم التوزيع من خلالهم.والجدول التالي يوضح أسماء وأماكن تلك المدارس.

اسم المدرسة	الموقع	نوع المدرسة	طريقة الاتصال
مجمع الأمير سلمان	حي النهضة	حكومية	عن طريق صديق
الأبناء الثانوية	حي الوزارات	حكومية	عن طريق صديق
مدارس الرواد	حي النزهة	أهلية	اتصال مباشر
مدارس رياض نجد	حي الحمراء	أهلية	اتصال مباشر
مدارس دار الأرقم	حي الحمراء	أهلية	اتصال مباشر
مدارس الأمجاد	حي القدس	أهلية	اتصال مباشر

عينة المعلمين

١ - جميع المعلمين وعددهم ستة وعشرون، ولا أدري ماهي نسبتهم إلى مجموع مدرسي اللغة الإنجليزية العرب في الرياض نظرا لعدم تمكني من الحصول على إحصائية شاملة، يحملون درجة البكالوريوس في اللغة الإنجليزية.

٢ - تراوحت خبراتهم بين ٤و عشر سنوات.

٣ - جميعهم على دراية تامة بالاختبارات العالمية المقننة مثل TOEFLوIELTS، من حيث المحتوى و أهداف مثل هذه الاختبارات كما انهم أيضا على دراية بان هناك اختبارات تستخدم بهدف تنظيم الهجرة كالتي أشرنا إليها في مقدمة البحث.

٤ - جاء المعلمون من مختلف الدول العربية. من تونس، ومصر، والسودان، والأردن، وسوريا بالإضافة إلى معلمين من المملكة العربية السعودية.

الجدول التالي يوضح كيفية إجابات هؤلاء المعلمين على الاستبانة :

جدول رقم (٢). تعليمات: فضلا أقرا هذه الجمل بعناية ثم قم بالتأشير على إحدى الخيارات وفق ما تـراه مناسبا في نظرك.

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
يجب أن لا يزود مصممو الاختبارات بمعلومات حول المرشـح للاختبـار فيمـا يخـص جنسـه ،أو ديانتـه أو أصوله العرقية أو عمره منعا للتميز.	٤٢٪	١٩٪	- - - - - -	٣٠٪	٧٪
يجب أن تؤخـذ موافقـة المرشـحين عنـد إجـراء أبحـاث حول اختبارات اللغة.	٢٦٪	٣٥٪	١١٪	١٩٪	٧٪
من الخطأ أن يعطى اختبار اللغة لأي شـخص تربطه علاقة شخصية أو مالية مع مصمم الاختبار.	٣٥٪	١٥٪	- - - - -	٤٢٪	- - - - - -
يجـب أن لا يحتـوي اختبـار اللغـة علـى أي مـادة أو معلومة يمكن أن تسيء لأي مرشح.	٧٣٪	١١٪	٧٪	- - - -	- - - -
يجب أن لا يجبر المرشـح علـى الجلـوس لأي اختبـار يعتبر غير عادل في نظره.	١٥٪	٤٦٪	٧٪	١٩٪	١١٪
يجب أن يعطى المرشح الحق في الاعـتراض علـى نتـائج الاختبار.	١١٪	٥٣٪	٧٪	١٥٪	١١٪
يجب على مصـممي الاختبـار عـدم إعطـاء النتـائج إلا للمرشح أو الجهات المستفيدة ذات العلاقة.	٣١٪	٥٨٪	- - - - -	١١٪	- - - - - -
بإمكان الباحثين المحترفين الاستفادة من النتائج بشـرط عدم انتهاك سريةالمرشحين.	٥٨٪	٣٥٪	٣٪	- - - -	٣٪
إذا تم طلـب النتـائج في إحـدى الجهـات القضـائية فـان مصـمم الاختبـار في حـل مـن واجباتـه المهنيـة مقابـل المحافظة على السرية.	٣٥٪	٤٢٪	١١٪	٣٪	٧٪

تابع الجدول رقم (٢).

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
إن المعلومات المأخوذة عن معلمي المرشحين على درجة من السرية شبيهة بتلك المأخوذة عن الاختبار ذاته.	١٩٪	٦٩٪	٧٪	- - - -	٣٪
تعد الحقوق الإنسانية للمرشح اكثر أهمية من مصالح العلم أو المجتمع.	٢٧٪	٥٣٪	٧٪	٧٪	٣٪
يجب على مصمم الاختبار إعلام المرشحين بأهداف البحث بشكل تفصيلي..	١٥٪	٥٠٪	٣٪	٢٦٪	٧٪
من الضروري أحيانا إخفاء الأهداف الحقيقية للبحث حتى ما بعد الانتهاء منه.	- - -	٣٥٪	١٥٪	٣٨٪	١١٪
يجب تقييم جميع الأبحاث المتعلقة باختبارات اللغة بواسطة لجنة مستقلة حتى يتم التأكد من أنها تتفق مع جميع الاعتبارات الأخلاقية.	٤٢٪	٤٦٪	- - - -	٧٪	٣٪
إن جميع الاعتبارات الأخلاقية هي مهمة مصمم الاختبار ويجب أن لا تفوض لأي جهة أخرى.	١١٪	٥٤٪	٢٣٪	١١٪	- - - -
يجب المحافظة على سرية هوية المرشحين عند نشر أي بحث في مجال اختبارات اللغة.	٢٣٪	٥٤٪	٣٪	١٩٪	- - - -
قد يسمح في بعض الأحيان لمصممي الاختبارات أن يستخدموا معلوماتهم المهنية بطريقة تتضارب مع مصالح مرشحي الاختبارات فمثلا قد تستخدم اختبارات الكفاية اللغوية في تقرير إذا ما كان سيسمح لمهاجرين بالدخول إلى بلدان أجنبية.	- - -	٢٧٪	١١٪	٤٦٪	١٥٪
ينبغي أن تصمم جميع اختبارات اللغة وفقا لأخر مستجدات التخصص.	٥٠٪	٤٢٪	٧٪	- - - -	- - - - -

تابع الجدول رقم (٢).

	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق بشدة
يعتبر النشر في المجلات العلمية مطلبا مهنيا لجميع مصممي اختبارات اللغة.	٣٨٪	٤٦٪	١٥٪	- - - -	- - - - - -
إن على المراكز التي تصمم و تدير الاختبارات العامة مثل اختبار اللغة بوصفها لغة أجنبية أن تنشر معلومات حول اختباراتها بصفة منتظمة.	٣٥٪	٥٠٪	- - - - -	١١٪	٣٪
إن على مصممي الاختبارات التبليغ عن أي زميل لا يراعي أخلاقيات المهنة.	٤٢٪	٤٢٪	٧٪	٣٪	٣٪
لجمعية مصممي اختبارات اللغة الحق في رفض أو سحب عضوية أي مصمم لا يلتزم بالاعتبارات الأخلاقية المتفق عليها.	٥٠٪	٣٨٪	٣٪	- - - -	٧٪
على مصمم اختبارات اللغة الذي ينتمي إلى مركز من مراكز الاختبارات الاستقالة فورا عند علمه بان مستوى أداء ذلك المركز تدنى بشكل لا يتفق والاعتبارات الأخلاقية المهنية المتفق عليها.	٤٢٪	٢٣٪	٧٪	٢٣٪	٣٪
تقع على عاتق مصمم الاختبار مسؤولية متطلبات المجتمع فيما يتعلق بالاختبارات حتى لو كانوا لا يتفقون معها.	١٩٪	٥٠٪	١٩٪	١١٪	- - - - -
على مصمم الاختبار الامتناع عن تقديم خدماته إذا كان يعتقد أن الأبعاد الأخلاقية طويلة المدى لاختبار ما غير مقبولة.	٢٣٪	٣٥٪	١٥٪	٢٧٪	- - - - -

وكما يوضح الجدول أعلاه فقد جاءت إجابات المعلمين كما يلي :

التباين و التوافق بين إجابات العينتين :

١ -كان هناك توافق بنسبة كبيرة بين العينتين حيث كان ما مجموعه ٦٥٪ من المعلمين الإنجليز بين موافق وموافق بشدة من انه لا ينبغي أن يزود مصممي الاختبارات بمعلومات تخص دين المرشح أو أصوله العرقية منعا للتمييز مقابل ٦١٪ من المعلمين العرب.

٢ - كان هناك تباين بنسبة كبيرة بين العينتين حول وجوب اخذ موافقة المرشحين عند إجراء أبحاث حول اختبارات اللغة حيث قال ٤١٪ من المعلمين الإنجليز انهم لا يوافقون بينما كان ٢٦٪ فقط من المعلمين العرب بين غير موافق و غير موافق بشدة .و كان ٤٥٪ من المعلمين الإنجليز بين موافق وموافق بشدة مقابل ٦١٪ من المعلمين العرب. وقد كان هناك تماثل بنسبة كبيرة بين من قالوا انهم لا يعرفون حيث بلغت ١٢٪ عند الإنجليز و١١٪ عند العرب.

٣ - كان هناك توافق بنسبة كبيرة بين العينتين حول عدم إعطاء الاختبار لمرشح تربطه أي علاقة بمصمم الاختبار حيث بلغت النسبة ٥٨٪ بين موافق وموافق بشدة عند الإنجليز مقابل ٥٠٪ عند العرب.وكان هناك تباين بين من قال انه لا يعرف حيث

كانت نسبة من قال انه لا يعرف من الإنجليز ٢٠٪ بينما كانت النسبة ٣٪ عند العرب. وكانت نسبة من قال انه لا يوافق ٢٠٪ عند الإنجليز مقابل ٤٢٪ عند العرب.

٤ - كان هناك توافق إلى حد ما بين نسبة من قال انه يجب أن لا يحتوي الاختبار على أي مادة تسيء إلى المرشح حيث قال بذلك ما نسبته ٦١٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة مقابل ٨٤٪ من العرب.

٥ -كان هناك تباين كبير بين العينتين حول عدم إجبار المرشح على الجلوس لأي اختبار يعتبر غير عادل في نظره حيث كان ٢٤٪ بين موافق وموافق بشدة من بين الإنجليز

، مقابل ٦١٪ عند العرب. بينما لم يوافق على ذلك ٦٧٪(بين غير موافق وغير موافق بشدة) من الإنجليز مقابل ٣٠٪ عند العرب.

٦ -كان هناك تباين كبير بين العينتين فيما يخص إعطاء المرشح الحق في الاعتراض على نتائج الاختبار حيث قال ما نسبته ٣٧٪ من الإنجليز انهم موافقون ، بينما كان٦٤٪ من العرب بين موافق وموافق بشدة.وقد كانت نسبة المعترضين على ذلك ٤٥٪ من الإنجليز(بين غير موافق و غير موافق بشدة) في مقابل٢٦٪ من العرب.

٧ -كان هناك توافق إلى حد كبير بين العينتين حول عدم إعطاء النتائج إلا للمرشح أو الجهات ذات العلاقة ، حيث كان ٧٠٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة في مقابل ٨٩٪ من الإنجليز.

٨- كان هناك توافق كبير جدا بين العينتين من انه بإمكان الباحثين المحترفين الاستفادة من نتائج الاختبارات دون انتهاك سرية المرشحين، حيث كان ما نسبته ٩١٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة ، في مقابل ٩٣٪ من العرب.

٩- كان هناك تباين كبير بين العينتين حول انه إذا ما تم طلب نتائج الاختبار في إحدى الجهات القضائية فان مصمم الاختبار في حل من واجباته المهنية في مقابل المحافظة على السرية حيث كان ٤٥٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة ، في مقابل٧٧٪ من العرب.

١٠- كان هناك توافق إلى حد كبير بين العينتين حول سرية المعلومات المأخوذة عن المرشحين وتلك الخاصة بالاختبار ، حيث كان ٧٨٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة في مقابل ٨٨٪ من المعلمين العرب.

١١- كان هناك تباين كبير بين العينتين حول أن الحقوق الإنسانية للمرشح تعد اكثر أهمية من مصالح العلم والمجتمع حيث كان ما نسبته ٤٥٪ من الإنجليز بين موافق

وموافق بشدة ، مقابل ٨٠٪ من العرب. وقد كان ٤٥٪ من المعلمين الإنجليز قد قالوا انهم لا يعرفون إذا ما كانت الحقوق الإنسانية للمرشح أهم من مصالح العلم والمجتمع .

١٢- كان هناك توافق إلي حد كبير بين العينتين بفارق ٧٪ حول وجوب إعلام المرشحين بأهداف الاختبار بشكل مفصل حيث كان٥٨٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة ، في مقابل ٦٥٪ من العرب.

١٣- كان هناك تباين إلى حد ما بين العينتين حيث قال ما نسبته ٤٥٪ من الإنجليز (بين موافق وموافق بشدة)انه من الضروري في بعض الأحيان إخفاء الأهداف الحقيقية للبحث حتى ما بعد الانتهاء منه في مقابل ٣٥٪ من العرب قالوا انهم يوافقون . أما نسبة أولئك الغير موافقين فقد بلغت ٢٠٪ بين غير موافق وغير موافق بشدة عند الإنجليز في مقابل ٤٩٪ عند العرب.

١٤- كان هناك تباين كبير بين العينتين حول تقييم الأبحاث الخاصة بالاختبارات بواسطة لجنة مستقلة حتى يتم التأكد من أنها تتفق مع جميع الاعتبارات الأخلاقية حيث كان ما نسبته ٣٣٪ من الإنجليز موافقين على ذلك مقابل ٨٨٪ بين موافق وموافق بشدة من العرب. وقد قال ٣٣٪ آخرين من الإنجليز بعدم معرفتهم ، مقابل لا أحد من العرب.

١٥- كان هناك تباين كبير بين العينتين حول كون جميع الاعتبارات الأخلاقية هي مسؤولية مصمم الاختبار وحده حيث كان ما نسبته ٢٤٪ فقط من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة ، مقابل ٦٥٪ من العرب ، ولكن كان هناك توافق إلى حد ما بين من قالوا انهم لا يعرفون ، حيث بلغت النسبة ٣٣٪ عند الإنجليز مقابل ٢٣٪ عند العرب.

١٦- كان هناك توافق إلى حد كبير بين إجابات العينتين حول المحافظة على سرية المرشحين عند نشر أبحاثا تتعلق بالاختبارات حيث كان ٧٠٪ من الإنجليز بين موافق

وموافق بشدة في مقابل ٨٠٪ من العرب. أما نسبة من قالوا انهم لا يعرفون فقد كانوا ٢٥٪ من الإنجليز في مقابل ٣٪ من العرب.

١٧ -كان هناك تباين بين العينتين حول السماح لمصممي الاختبارات في استخدام معلوماتهم بطريقة تتضارب مع مصالح المرشحين حيث قال ٥٦٪ من الإنجليز انهم يوافقون في مقابل ٢٧٪ من العرب قالوا بذلك، بينما كان هناك ١٧٪ من الإنجليز قالوا انهم لا يوافقون في مقابل ٦١٪ من العرب بين غير موافق و غير موافق بشدة.

١٨ -كان هناك توافق ذو فارق نسبي ما بين العينتين حول وجوب أن تصمم اختبارات اللغة وفقا لاخر المستجدات. حيث كان ٦٥٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة مقابل ٩٢٪ من العرب.

١٩ - كان هناك تباين كبير بين العينتين حيث قال ٢١٪ فقط من الإنجليز أن النشر يعتبر مطلبا مهنيا لجميع مصممي الاختبارات مقابل ٨٤٪ من العرب بينما كان ٦٠٪ من الإنجليز لا يرون ضرورة لذلك مقابل لا أحد من عينة المعلمين العرب. والنشر في اعتقادي ليس ضروري لجميع مصممي الاختبارات، إلا لمن كان ينتمي منهم لأحد مراكز اختبارات اللغة أو أولئك الأكاديميين.

٢٠ - كان هناك توافق كبير بين العينتين حول انه يجب على مراكز اختبارات اللغة أن تنشر وبصفة منتظمة معلومات حول اختباراتها، حيث كان ٧٧٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة في مقابل ٨٥٪ من العرب .

٢١ - كان هناك توافق إلى حد ما بين العينتين حول وجوب التبليغ عن أي زميل لمهنة مصممي اختبارات اللغة لا يراعي أخلاقيات المهنة حيث كان ٦٤٪ من الإنجليز بين موافق وموافق بشدة مقابل ٨٤٪ من العرب. لكن نسبة من قال لا اعرف من الإنجليز كانت ٢٦٪ في مقابل ٧٪ من العرب.

٢٢ -كان هناك توافق إلى حد كبير بين العينتين ممن قال أن لجمعية مصممي الاختبارات الحق في سحب أو رفض عضوية من لا يلتزم

بالاعتبارات الأخلاقية المتفق عليها، حيث كانت نسبة من قال بذلك من الإنجليز ٧٣٪ بين موافق وموافق بشدة في مقابل ٨٨٪ من العرب.

٢٣ -كان هناك تباين إلى حد ما بين العينتين حول أن على مصمم اللغة الذي ينتمي إلى مركز من مراكز الاختبارات الاستقالة فورا عند علمه أن مستوى أداء ذلك المركز تدنى بشكل لا يتفق والاعتبارات الأخلاقية حيث أجاب ما نسبته ٣٨٪ من الإنجليز (بين موافق وموافق بشدة) مقابل ٦٥٪ من العرب.وقد أجاب ٤٣٪ من الإنجليز من انهم لا يعرفون إذا ما كان على العضو الاستقالة في مقابل ٧٪ من العرب.بنما كان٢٦٪ من العرب بين غير موافق وغير موافق بشدة في مقابل ١٧٪ من الإنجليز ممن أجاب بأنهم لا يوافقون.

٢٤ - كان هناك تباين كبير بين العينتين فيما يخص انه تقع على عاتق مصمم الاختبار مسؤولية متطلبات المجتمع مع عدم اتفاقهم معها حيث أجاب ما نسبته ٢٦٪ من الإنجليز انهم يوافقون على ذلك في مقابل ٦٩٪ من العرب بين موافق وموافق بشدة وقد أجاب ٣٩٪ من الإنجليز انهم لا يعرفون في مقابل ١٥٪ من العرب، بينما كان هناك شبه تطابق في الإجابات بين من قال انهم لا يوافقون بين العينتين حيث أجاب بذلك ٢٦٪ من العينة بين الإنجليز في مقابل ٢٧٪ بين العرب.

٢٥ - كان هناك تطابق إلى حد كبير بين العينتين حول وجوب امتناع مصمم الاختبار عن تقديم خدماته إذا كان يعتقد أن الأبعاد الأخلاقية طويلة المدى لاختبار لغة ما غير مقبولة حيث كان ٥١٪ بين الإنجليز موافق وموافق بشدة في مقابل ٥٨٪ من

العرب، وقد أجاب ما نسبته ٣٠٪ من الإنجليز انهم لا يعرفون في مقابل ١٥٪ وكانت نسبة غير الموافقين من الإنجليز ١٧٪ في مقابل ٢٧٪ من العرب.

وسيقوم الباحث بتفسير هذه النتائج في ضوء دراسة معامل الارتباط بين إجابات العينتين حيث أن هذا الأخير قد يوضح الصورة بشكل ذو دلالة.

معامل الارتباط بين أراء العينتين

بما أن معالجة المعلومات المستقاة عن اتجاهات العينتين من خلال دراسة معامل التكرار وإيجاد النسبة قد لا يشرح بطريقة معمقة مدى التوافق و التباين بين العينتين ، فقد قام الباحث أيضا بمعالجة البيانات الاحصائية من خلال إيجاد معامل الارتباط مستخدما في ذلك معامل ارتباط بيرسون (Pearson) والجدول التالي يوضح مدى التوافق والتباين بين العينتين.

معامل الارتباط بين العينتين حول اتجاهاتهم نحو الاعتبارات الأخلاقية

يجب أن لا يزود مصممو الاختبارات بمعلومات حول المرشح للاختبار فيما يخص جنسه ،أو ديانته،أو أصوله العرقية أو عمره منعا للتمييز.	٠,٢٩
يجب أن تؤخذ موافقة المرشحين عند إجراء أبحاثا حول اختبارات اللغة.	٠,٥٦
من الخطأ أن يعطى اختبار اللغة لأي شخص تربطه علاقة شخصية أو مالية مع مصمم الاختبار.	٠,٥٣
يجب أن لا يحتوي اختبار اللغة على أي مادة تسيء لأي مرشح.	٠,٠١ -
يجب أن لا يجبر المرشح على الجلوس لأي اختبار يعتبر غير عادل في نظره.	٠,١٥
يجب أن يعطى المرشح الحق في الاعتراض على نتائج الاختبار.	٠,٥٨
يجب على مصممي الاختبار عدم إعطاء النتائج إلا للمرشح نفسه أو الجهات المستفيدة ذات العلاقة.	٠,٨٩**
بإمكان الباحثين المحترفين الاستفادة من النتائج بشرط عدم انتهاك سرية المرشحين.	٠,٤٤

إذا تم طلب النتائج في إحدى الجهات القضائية فان مصمم الاختبار في حل من واجباته المهنية مقابل المحافظة على السرية.	٠.٣٦
إن المعلومات المأخوذة عن معلمي المرشحين على درجة من السرية شبيهة بتلك المأخوذة عن الاختبار ذاته.	٠.٩٨❖❖❖
تعد الحقوق الإنسانية للمرشح اكبر أهمية من مصالح العلم والمجتمع.	٠.٣٥
من الضروري أحيانا إخفاء الأهداف الحقيقية للبحث حتى ما بعد الانتهاء منه.	٠.٥٠
يجب تقييم جميع الأبحاث المتعلقة باختبارات اللغة بواسطة لجنة مستقلة حتى يتم التأكد من أنها تتفق مع جميع الاعتبارات الأخلاقية.	-٠.١٤
إن جميع الاعتبارات الأخلاقية هي مهمة مصمم الاختبار ويجب أن لا تفوض لأي جهة أخرى.	٠.٢٧
يجب المحافظة على سرية هوية المرشحين عند نشر أي بحث في مجال اختبارات اللغة.	٠.٧٦
قد يسمح في بعض الأحيان لمصممي اختيارات اللغة أن يستخدموا معلوماتهم المهنية بطريقة تتضارب مع مصالح مرشحي الاختبارات، فمثلا قد تستخدم اختبارات الكفاية اللغوية في تقرير ما إذا كان سيسمح لمهاجرين بالدخول إلى بلدان أجنبية.	٠.٣٧
ينبغي أن تصمم الاختبارات وفقا لاخر مستجدات التخصص.	٠.٥٣
يعتبر النشر في مجلات علمية مطلبا مهنيا لجميع مصممي الاختبارات.	-٠.٤٢
إن على المراكز التي تصمم وتدير الاختبارات العامة مثل اختبار اللغة بوصفها لغة أجنبية أن تنشر معلومات حول اختباراتها بصورة منتظمة.	٠.٨٨❖❖
إن على مصمم الاختبارات التبليغ عن أي زميل لا يراعي أخلاقيات المهنة.	٠.٦٧
لجمعية مصممي اختبارات اللغة الحق في رفض أو سحب عضوية أي مصمم لا يلتزم بالاعتبارات الأخلاقية المتفق عليها.	٠.٤٤
على مصمم اختبارات اللغة الذي ينتمي إلى مركز من مراكز الاختبارات الاستقالة فورا عند علمه بان مستوى أداء ذلك المركز تدنى بشكل لا يتفق و الاعتبارات الأخلاقية المهنية المتفق عليها.	-٠.٢٤
تقع على عاتق مصمم الاختبارات مسؤولية متطلبات المجتمع فيما يتعلق بالاختبارات حتى لو كانوا لا يتفقون معها.	٠.٣٢

على مصمم الاختبار الامتناع عن تقديم خدماته إذا كان يعتقد أن الأبعاد الأخلاقية طويلة المدى لاختبار ما غير مقبولة.	٠,٧٠
يجب على مصمم الاختبار إعلام المرشحين بأهداف البحث بشكل تفصيلي.	٠,٩١***

*** داله إحصائيا على مستوى ٠,٠٠١

** داله إحصائيا على مستوى ٠,٠١

أهم النتائج

يشير الجدول رقم (٣) أعلاه إلى ما يلي :

١ - يوجد ارتباط إيجابي عال دال إحصائيا بين اتجاهات العينتين في بعض ما ورد في المبادئ.حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠,٧٦ و٠,٩١ وقد كان التوافق على النحو التالي :

(أ) عدم إعطاء النتائج إلا للمرشح نفسه أو الجهة المستفيدة.

(ب) سرية المعلومات المأخوذة عن المرشح تساوي تلك المأخوذة عن معلميه.

(ج) ضرورة إعلام المرشحين بأهداف البحث بشكل تفصيلي.

(د) المحافظة على سرية هوية المرشحين.

(هـ) ضرورة أن تقوم مراكز اختبارات اللغة بنشر معلومات حول اختباراتها بصورة منتظمة.

كما يوجد ارتباط متوسط الدرجة بين أراء المعلمين من الفئتين بلغ مداه بين٠,٥٠ و٠,٧٠في حول ما يلي :

(أ) وجوب اخذ موافقة المرشحين عند أجراء أبحاث حول اختبارات اللغة.

(ب) عدم إعطاء الاختبار لأي شخص تربطه علاقة بمصمم الاختبار.

(ج) ضرورة إخفاء الأهداف الحقيقية للبحث حتى ما بعد الانتهاء منه.

(د) ضرورة تصميم الاختبارات وفقا لاخر مستجدات التخصص.

(هـ) التبليغ عن أي زميل لا يراعي أخلاق المهنة.

(و) امتناع مصمم الاختبار عن تقديم خدماته إذا ما كان يعتقد أن الأبعاد الأخلاقية طويلة المدى لاختبار ما غير مقبولة.

وكما يلاحظ أيضا من خلال الجدول أعلاه وجود توافق بدرجة اقل مع تباين واضح في كثير من النقاط.

ويمكن تفسير هذا التباين الذي هو في الحقيقة تباين في النسبة ، أي في نسبة ممن كانوا موافقين أو غير موافقين على نقطة ما من العينتين فقط ، ذلك أن مقياس الاعتبارات الأخلاقية الحقيقي في ما يخص الاختبارات والنواحي التعليمية والتربوية الأخرى هو أن أي ممارسة تعد مقبولة و جيدة في أي مجتمع هي كذلك في أي مجتمع آخر ويبقى التفاوت بين المجتمعات مقبولا فيما يخص العادات والتقاليد والنواحي الاجتماعية الأخرى التي تخضع لسلوكيات وأعراف أي مجتمع ، أما هذا التفاوت النسبي فيما يخص الاعتبارات الأخلاقية لاختبارات اللغة بين العينتين فيمكن إرجاعه لما يلي:

(أ) تمثل العينتان مجتمعين مختلفين للدراسة ، وقد يرجع هذا التباين إلى طريقة التفكير حيث كان أفراد العينة من الإنجليز اكثر تحفظا و طريقة تفكيرهم يمكن أن توصف بالتفكير النقدي مع عدم نفي التفكير النقدي هذا عن بعض أفراد العينة من العرب الذي ربما كان لتغليب العاطفة عندهم تأثيرا نسبيا على إجاباتهم.

(ب) قد يكون لاختلاف الثقافتين أثر في اختيار الإجابات.

(ج) وقد يكون لاختلاف المستوى العلمي بين العينتين تأثير في ذلك ، حيث أن جميع أفراد العينة من الإنجليز ، ممن يحملون درجة الماجستير الذي كان من بين دراستهم للغويات التطبيقية مقررا دراسيا عن اختبارات اللغة وطرائق تصميمها و استخداماتها

بينما جميع أفراد العينة الأخرى يحملون درجة البكالوريوس وبالتالي فان معرفة عينة المعلمين الإنجليز بالاختبارات المعنية اكبر من حيث معرفتهم بالمحتوى، وطريقة التصميم وظروف إعطاء الاختبارات هذه .

(د) كما أن هذا التباين في الإجابات بين عينتي الدراسة قد يعطي دليلاً على أن ما جاء في المبادئ كما كتبت أصلاً لا يمكن أن تكون في شكلها النهائي ولذا يجب إخضاعها لاستقصاء وتمحيص بصورة اعمق إذا ما أريد لها العالمية.

خاتمـــــــة

١ - حتى عهد قريب لم تكن توجد معايير واضحة مكتوبة تحكم أخلاقيات مهنة اختبارات اللغة. بل كانت تؤخذ كمسلمات ، حتى جاءت الأسس التي تم **الاتفاق** عليها من قبل أعضاء الجمعية العالمية لاختبارات اللغة عام (٢٠٠٠م) التي تم مناقشتها أعلاه. ولقد سبق ذلك محاولات جادة كان أهمها المعايير الخاصة بالاختبارات التربوية و النفسية التي أعدتها الجمعية التربوية النفسية في الولايات المتحدة الأمريكية عام(١٩٨٥م) [١٧] والتي كان هدفها الأساس هو وضع معايير خاصة بتقويم الاختبارات ,وتطويرها,وطرائق التحقق من مصداقيتها وثبات درجاتها,وتأثيرات استخدام الاختبار ذاته.ولقد تم تطبيق هذه المعايير على الاختبارات المقننة كاختبارات القابلية و التحصيل,والاختبارات التشخيصية .ثم تبع ذلك عمل آخر تحت مسمى أساليب العدل في ممارسة الإختبارات التربوية.

وكان الهدف الأساس لهذه هو تحديد حقوق المرشحين وواجبات معدي ومصممي الاختبارات ويقع هذا في أربعة أوجه :

خطوات تصميم أو اختيار الاختبار المناسب.

تفسير النتائج.

توخي العدل.

تزويد المرشحين بالمعلومات الضرورية.

تبع ذلك بعمل الجمعية الأوروبية لاختبارات اللغة [١٨] ١٩٩٤م.

حيث قامت بوضع قواعد مقننة لمراحل تصميم الاختبارات ابتداء بمرحلة التصميم مرورا بكتابة بنود الاختبار ثم إدارة الاختبار وانتهاء بتصحيحه ثم التحقق من مصداقيته وثبات درجاته.ويمكن تلخيص التدرج التاريخي لمحاور الضوابط التي تحكم أطراف مهنة اختبارات اللغة إلى ما يلي :

بين عامي ١٩٨٥م و ١٩٩٤م كان التركيز على الاختبار من حيث المحتوى.وطرائق التحقق من مصداقيته.وثباته.وإدارته.

وبين عامي ١٩٩٥م و ٢٠٠٠م كان التركيز على واجبات وحقوق مصممي الاختبارات والمرشحين.والجهات المستفيدة.

٢ - كما انه عندما تم إخضاع الاعتبارات الأخلاقية كما أوردتها الجمعية العالمية لمصممي الاختبارات بعد أن تم تحويلها إلى جمل خبرية يمكن التعليق عليها باتخاذ موقف معين من خلال الاستبانة اتضح ما يلي :

(أ) على الرغم من وجود تباين نسبي بين العينتين حول بعض الاعتبارات الأخلاقية إلا انه لوحظ انه كان هناك توافق من حيث أن أي ممارسة تعد مقبولة عند أي مجتمع هي كذلك عند أي مجتمع آخر .

(ب) بلغت نسبة الذين لم يستطيعون تحديد موقف معين من بعض البنود ٤٥٪ من الإنجليز بينما لم تصل إلا إلى ٢٣٪ عند العرب وبالتالي فقد : .

كان المعلمون الإنجليز اكثر تحفظا في إجاباتهم من العرب وقد يرجع ذلك إلى الفرق في التربية الفكرية بين الجانبين.

وهذا قد يعني أن ما أوردته الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة لا يمكن أن يكون في شكله النهائي بل يجب إخضاع هذه المبادئ إلى استفتاء يشمل عينات من جميع البلدان التي تستخدم اختبارات اللغة خصوصا الاختبارات المقننة مثل اختبارات ألـ TOEFL أو IELTS أو الاختبارات التي تعطى للمهاجرين. إذا ما أريد لها العالمية.

لذلك فإنني أوصي بما يلي:

١- ترجمة المبادئ والاعتبارات الأخلاقية كما أوردتها الجمعية العالمية لمصممي اختبارات اللغة إلى جميع اللغات الحية .

٢- إخضاع هذه المبادئ إلى استقصاء عالمي عام ،مع سؤال المجيبين عما إذا ما كانوا يرون إضافة بعض الاعتبارات الأخلاقية مما لم يرد في هذه المبادئ.

٣- إصدار دليلا شاملا يحوي: الاعتبارات الأخلاقية لمصممي اختبارات اللغة مذيلة بدليل للممارسة المهنية و صفات الاختبار الجيد وقد أوردنا في هذا البحث رؤية لما قد يحتويه هذا الدليل.

المراجـــــــع

[١] Valette,R..M:Modern Language Testing(a hand book),Harcourt,Brace,Jovanovich,New York.1967.

[٢] Weir,C. Understanding and Developing Language Tests, Prentice Hall I nternational, Hemel Hemestead,1993.

[٣] Spolsky,B. The ethics of gate keeping tests: what have we learnt in a hundred years. In *Language Testing vol.14,3,1997.pp 242-247.*

[٤] Hawthorn, L.The political dimension of English language testing in Australia .In *Language Testing vol.14,3,1997.pp 249-260.*

[٥] Shohamy,E.. The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests .Pearson Educational Limited 2001.

[٦] Davies, A. Introduction : the limits of ethics in language testing, In *Language Testing vol.14,3,1997.pp.235-241.*

[٧] Hamp-Lyons,L. Wash back, impact and validity .Ethical concerns. *Language Testing,14,3,pp. 295-303.1997.*

[٨] Davies,A.Demands of being professional in language testing. *Language Testing.*14,3/328-339.1997.

[٩] Fulcher,G.Ethics in language testing. Internet Sources of information on ethics and fair testing.

[١٠] Norton,B.Accountability in language testing. In Corson.D and Clapham,c.eds. *Language Testing and Assesment.*Vol.7 of the Encyclopedia of language education.313-322.1998.

[١١] Wall,D.Introducing new tests into traditional systems: insights from general education and from innovation theory. Language Testing 13,334-57.1996.

[١٢] Wall,D and Alderson,J.c.Examining Washback.The Sri Lank an Impact Study. *Language Testing* 10,1,41-70 1993.

[١٣] Rogosa,FairTest Examiner,www.fairtest.org.1999.

[١٤] Fair test Cites[(WWW.FairTest.org)Patterns of Exam Flaws :GMAT scoring error hurt a thousand Business School Applicants,2001.

[١٥] The National Center for Fair and Open Testing :The ACT: biased ,inaccurate ,coach able ,misused.

[١٦] International Language Testing Association, Code of Ethics for *ILTA*, Vancouver, March 2000.

[١٧] American Psychological Association. Standards for Educational and Psychological Testing.1985.

[١٨] Association of Language Testers in Europe *the ALTE code of Practice,Cambridge:ALTE.1994.*

Ethical Considerations of Language Testing: A Theoretical Field Study

Ghurmallah Abdullah Al-Ghamdi
Assistant Professor of Applied Linguistics, King Faisal Air Academy, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 26/3/1424H.; accepted for publication 4/1/1425H.)

Abstract. Ethical issues are considered as basic requirements for the practice of any profession. Ethical considerations of language tests, that the various parties should be involved with, remained unwritten until recently, except for the basic considerations of designing and validating a particular test. Major publications on language testing, beginning perhaps with Vallete 1967 to Weir 1993 as well as other books written earlier, have not been touched upon this issue. Interest in the ethical considerations of language tests has increased immensely since the beginning of the millennium.

The purpose of this research, therefore, is to write about these considerations with particular reference to language testing. The paper is organized as follows:

The aim and methodology are first outlined. Then the problem of the research is discussed briefly. And because this research, solely, refers to references in English a section on the research terminologies was necessary. Then we talked about the research tools. An introduction of the topic was then presented. This part was followed by a review of the preliminary related literature. Cases of tests misuses were then presented. The code of ethics as it was written by ILTA were presented, then it was followed by a critical study. The results of the field work for each sample were presented and discussed separately. This was followed by an illustration of points of compatibility and differences between the two samples. The last part was the conclusion and recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٠٥-٨٣٦ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

دور الإشراف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية

عبدالله بن حيسون المسعودي،* عبدالله بن سالم القاضي، مصلح بن سعيد القحطاني*****

* مدير عام التعليم بمحافظة الطائف (باحث رئيسي)، أستاذ مساعد، قسم الرياضيات، كلية المعلمين، مكة المكرمة، ** مدير إدارة التعليم الموازي، ماجستير إدارة تربوي، *** مشرف الإدارة المدرسية، ماجستير إدارة تربوية

(قدم للنشر في ١٤٢٣/٧/٢٤هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/١/٥هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة الإشراف التربوي لدوره في تطوير أداء مديري المدارس في ضوء ما استحدث من تنظيمات جديدة وردت من الوزارة.

ولتحقيق ذلك تم بناء استبانة حكمت من مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص. ووزعت على جميع مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف للمراحل الثلاث. وقد وصل عدد الاستبانات المستوفية الشروط (١٢٠) استبانة. وباستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) تم تحليل بيانات الدراسة التي كشفت عن عدد من النتائج منها:

١ - قصور عام في ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم نحو المستجدات التي أحدثتها وزارة المعارف بقصد تطوير أداء الإدارة المدرسية وخاصة فيما يتعلق بإيضاح القواعد التنظيمية، ولائحة تقويم الطالب.

٢ - قصور في اهتمام مشرفي المواد الدراسية والإرشاد والنشاط نحو مناقشة القواعد التنظيمية وصلاحيات مديري المدارس، ولائحة تقويم الطالب.

٣ - أن إشراف الإدارة المدرسية يأتي في مقدمة أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره، يليه إشراف التوجيه والإرشاد الطلابي، ثم إشراف المواد الدراسية، ويأتي إشراف النشاط الطلابي أقل أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره.

وبناء على نتائج الدراسة يوصي فريق البحث بما يلي :

١ - ضرورة إيجاد وحدة تنسيق بإدارات التعليم تعنى بما يصدر من تعاميم وتنظيمات من الوزارة أو الإدارة التعليمية لتكامل العمل بين جهات الإشراف على الميدان المدرسي.

٢ - ضرورة استحداث مسمى مشرف الإدارة التعليمية يرتبط مباشرة بمدير التعليم، من مهامه رصد مشكلات العمل المدرسي في الميدان، ومخاطبة جهات الإشراف التربوي بإدارة التعليم بوصف المشكلة القائمة.

٣ - ضرورة إيجاد جهة تنسيقية في الوزارة لكل ما يصدر عنها من تعليمات وتنظيمات تطويرية بناء على مقترحات إدارات التعليم.

٤ - وضع آلية تضمن متابعة الوزارة لما يصدر عنها من أمور تطويرية لخدمة العمل المدرسي.

٥ - عقد دورات مكثفة للمشرفين التربويين لتدريبهم على أساليب رعاية الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الأول: خطة الدراسة

مقدمة

برزت في السنوات الأخيرة جهود متعددة لوزارة المعارف بغرض تطوير الإدارة المدرسية من أبرزها :

- صدور القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام.
- صدور الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس.
- منح حوافز لمديري المدارس.
- صدور لائحة تقويم الطالب.
- النقلة النوعية لتفعيل برامج النشاط الطلابي.
- زيادة الاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد الطلابي.
- التوسع في برامج التربية الخاصة لخدمة الطلاب غير العاديين.

هذه الجهود تبرز أهمية الحاجة إلى نوعية خاصة من مديري المدارس ؛ ليتعاملوا مع هذه المستجدات ومتطلبات تنفيذها وفق الأهداف المرسومة لذلك.

ولكي يقوم مدير المدرسة بجميع أعماله الإدارية والتربوية على أكمل وجه تظهر الحاجة إلى مساعدة المشرفين التربويين له من كافة التخصصات، لذا أصبح الإشراف التربوي بجميع تخصصاته من أهم العوامل التي تسهم إسهاماً مباشراً في تطوير الإدارة المدرسية ؛ لكون الإشراف التربوي هو حلقة الوصل بين الميدان والسياسة التعليمية. وعليه تقوم عملية التقويم والتطوير. فأصبح من ضروريات العملية التعليمية للوصول إلى أفضل النتائج والأساليب التعليمية والتربوية.

فكان من أولى اهتمامات الإشراف التربوي تطوير الإدارة المدرسية والسعي لتحقيق كل ما من شأنه تسهيل مهام العاملين بهذا المستوى من الإدارة التعليمية ، وتوفير كل ما يخدم العمل ويحقق الهدف المنشود. وحيث إن مسؤولية اختيار وتدريب وتطوير أداء القائمين على إدارات المدارس تقع على كاهل الإشراف التربوي بمختلف تخصصاته وجهاته ؛ فإن هذا يتطلب المزيد من العناية بهذه الجوانب من قبل جميع المشرفين التربويين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشير الأدب التربوي إلى أهمية دور الإشراف التربوي في مساعدة مدير المدرسة على أداء أدواره الإدارية والتربوية، إذ أن المشرف التربوي قد اكتسب خبرة حية من ممارسته للتعليم والإشراف فهو قادر على إثراء مدير المدرسة بهذه الخبرات ومساعدته على حل المشكلات.

وإذا كانت مساعدة مدير المدرسة تربوياً و إدارياً لا تقتصر على مشرف الإدارة المدرسية بل هي عملية يجب أن يسهم فيها عموم المشرفين التربويين من منطلق ضرورة

تكامل أدوار جهات الإشراف التربوي وتفعيل ما هو مأمول منها لتطوير العمل المدرسي والتعامل مع مستجداته ومتطلبات تنفيذه ؛ فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما واقع ممارسة الإشراف التربوي لأدواره في تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية :

١ - ما مدى ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم في تطوير أداء مدير المدرسة كما يرى ذلك مديرو المدارس؟

٢ - أي أنواع الإشراف أكثر ممارسة لدوره في تطوير أداء مدير المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس؟

٣ - ما أهم مقترحات مديري المدارس لتطوير أدائهم؟

أهداف الدراسة

١ - التعرف على مدى ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم نحو تطوير أداء مديري المدارس.

٢ - التعرف على أكثر أنواع الإشراف فاعلية نحو تطوير أداء مديري المدارس.

٣ - التعرف على أهم المقترحات التي يراها مديرو المدارس لتطوير أدائهم.

حدود الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢١هـ / ١٤٢٢هـ بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية للبنين بمدينة الطائف ؛ وذلك لخبرة مديري المدارس بالمدينة ، ولضمان توفر شرط زيارة جميع تخصصات الإشراف التربوي للمدارس بها.

مصطلحات الدراسة

الإشراف التربوي

يعرّف الإشراف التربوي بأنه "عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها." [١ ، ص٣٥]

ويعرّف الإشراف التربوي إجرائياً في هذه الدراسة على أنه عملية فنية منظمة تؤديها قيادات لها خبرات متنوعة (من مختلف التخصصات) لمساعدة من هم في موقع العمل (مدير، معلم، مرشد، رائد نشاط، محضر مختبر، ...) رغبة في تمكينهم من النمو المهني والثقافي والسلوكي وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم.

الإدارة المدرسية

تعّرف الإدارة المدرسية بأنها "جميع الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة والذي يتكون من المدير ومساعديه والمعلمين والإداريين والفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها، وبما يتمشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبنائه تربية صحيحة وعلى أسس سليمة". [٢ ، ص٢٢]

أما مدير المدرسة فهو: المسئول الأول في مدرسته والمشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية. [٣ ، ص ١٣٨].

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإدارة المدرسية

تعد الإدارة المدرسية أصغر تشكيل إداري في النظام التعليمي، ولكنها من أهم التشكيلات فيه؛ لأنها هي التي تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية بكل أهدافها ومراميها.

وقد تطور مفهوم الإدارة المدرسية واتسع مجالها ليشمل الجوانب الإدارية والفنية للعمل المدرسي في صورة متكاملة تهدف إلى توفير الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية،

وتهيئة ظروف العمل المناسبة التي تساعد على تحقيق أهداف العملية التربوية التي أنشئت المدرسة من أجلها. [٢ ، ص٦٩].

وتعد وظيفة مدير المدرسة من أخطر وأهم وظائف الإدارة المدرسية ؛ فمدير المدرسة هو الإداري الأول فيها يتحمل المسؤولية كاملة أمام السلطات التعليمية عن حسن سير العملية التعليمية والتربوية بمدرسته ، ومدى مسايرة الخطط والمناهج الدراسية للوائح والقواعد التعليمية الصادرة عن هذه السلطات. ولمدير المدرسة السلطة التنفيذية في مدرسته في حدود اختصاصاته وصلاحياته ، وله سلطة إدارية على جميع العاملين بالمدرسة.

ويمكن تصنيف مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة وما ينبثق عنها من مهام وظيفية في خمسة محاور هي : [٢ ، ص٨٣]

١ - تحسين البرامج التعليمية : ويشتمل هذا المحور على مهام تحديد البرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة والتخطيط لتطوير وتقويم هذه البرامج.

٢ - خدمات هيئة التدريس : ويشتمل هذا المحور على مهام توجيه وتقويم هيئة التدريس بالمدرسة وإتاحة فرص النمو المهني لهم.

٣ - خدمات شؤون الطلاب : ويشتمل هذا المحور على مهام الإرشاد النفسي للطلاب وتوجيههم ومساعدتهم في التصدي للمشكلات التي تواجههم.

٤ - الموارد المالية والمادية : ويشتمل هذا المحور على مهام الإشراف على الموارد المالية وإدارة المبنى المدرسي وتجهيزاته.

٥ - علاقة المدرسة بالمجتمع : ويشتمل هذا المحور على مهام الاتصال بالمجتمع والاستفادة من موارده في تحسين العمل المدرسي.

ويوجز الحجي أدوار ومسئوليات مدير المدرسة فيما يلي [٤ ، ص٤١٨]:

١ - التخطيط المدرسي: ويبدأ دوره التخطيطي بدراسة الأهداف العامة للتعليم وأهداف المرحلة التعليمية التي تنطوي تحتها مدرسته، وكيفية تحقيقها.

٢ - التنظيم المدرسي: وهو يقوم بعملية التنظيم من خلال تحديد المسئوليات والسلطات ونواحي الإشراف وعملية الاتصال وكذلك الأنشطة المدرسية بطريقة منطقية. فهو يحدد المهام والموارد التي يحتاجها وتقييم الأداء ويختار الأفراد ويحدد العلاقات ويضع محكّات التقويم، ثم يأتي دوره في تفويض سلطاته ومتابعة إنجاز المهام.

٣ - النمو المهني للمعلمين: فهو يعمل على تنميتهم مهنياً وتخصصياً وثقافياً ويتحقق ذلك من خلال الاجتماعات واللقاءات والزيارات الصفية وتنفيذ الأنشطة، كما يساعدهم على فهم أهداف المرحلة، ودراسة المناهج الدراسية بمفهومها الواسع كما يساعد المعلمين على معرفة أحدث الطرق التربوية والأساليب التربوية في مجال التدريس.

٤ - في العلاقات الإنسانية: وتنميتها بين العاملين وإيجاد روح معنوية عالية بينهم، ويتطلب ذلك ثقتهم فيه وفي إدارته عن طريق تحسين ظروف العمل وإشعارهم بالأمان والاحترام وتقدير عملهم الذي يقومون به. وتحقيق مبدأ العدل بين الجميع طلاب ومعلمين وأن يعمق الشعور بالانتماء وحب المدرسة والتفاني في خدمة العملية التربوية.

٥ - التقويم: وهو وسيلة تمكن مدير المدرسة من الوقوف على حسن سير العملية التعليمية، ومدى تحقيقها لأهدافها ومدى نجاح جهود تحسينها وتطويرها. ومدير المدرسة يقّوم المعلمين والعاملين والطلاب، ويقوم المنهج، وهو بالتالي يقوم العملية التعليمية ككل.

وإذا كان على مدير المدرسة أن يقوم بمعظم هذه المسؤوليات والأدوار إن لم يكن جميعها، ولكي نكون منصفين؛ فإنه يجب ألا نتوقع أن كل مدير قادر على القيام بهذه المسؤوليات على أكمل وجه في وقت واحد، ولكن المهم أن يؤدي معظمها. وكلما تم

ذلك اقترب مدير المدرسة من النجاح في مهنته .ومن هنا يبرز دور الإشراف التربوي بكافة تخصصاته في مساعدة مدير المدرسة على أداء أدواره التربوية والإدارية على وجه يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من خلال تطبيق توجيهات وزارة المعارف الحديثة والتي تهدف إلى الارتقاء بالإدارة المدرسية.

ثانياً: جهود وزارة المعارف في تطوير الإدارة المدرسية

قامت وزارة المعارف منذ إنشائها عام ١٣٧٣هـ وحتى اليوم بمجهودات كبيرة في مجال تطوير الإدارة المدرسية ، واتخذت لذلك اتجاهات عدة منها :

١- إعداد مدير المدرسة

تتوقف عملية إعداد مدير المدرسة على ما تقدمه الكليات التربوية بالجامعات من برامج (بالرغم من عدم وجود كليات أو مراكز متخصصة تقدم برامج خاصة في مرحلة البكالوريوس لإعداد القيادات التربوية) ؛ لذا فقد أوصى عدد من الدراسات بضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين في كليات المعلمين وكليات التربية مواد ومفردات خاصة بالإدارة التعليمية والمدرسية بما يمكن المعلمين من فهم طبيعة العملية الإدارية بالمدارس وممارسة وظائفها. [٢ ، ص٢٥٢].

٢- تطوير معايير اختيار المديرين

قامت وزارة المعارف بوضع أسس وشروط الاختيار السليم لمديري المدارس باعتبارهم القيادات التربوية اللازمة لنجاح العملية التعليمية والتربوية وتحقيق أهدافها. إلاّ أن العديد من الدراسات ومنها دراسة العرابي [٦]، ودراسة السالك [٥]، ودراسة الوذيناني [٧] توصلت إلى أن هناك قصوراً في شروط ومعايير اختيار مديري المدارس ووكلائها ، وأنها بحاجة إلى التطوير والتحسين وإضافة بعض المعايير من عام لآخر ؛ نظراً

لتغير وتطور متطلبات الإدارة المدرسية في ظل التجديد والتطوير التربوي المتلاحق. لذا قامت وزارة المعارف بتشكيل لجنة لتطوير الإدارة المدرسية مهمتها مراجعة شروط ومعايير اختيار مدير المدارس ووكلائها.

٣- التدريب أثناء الخدمة

يجمع رجال التربية على أهمية التدريب أثناء الخدمة على أساس أنه يأتي بعد احتكاك المدير بالمشكلات الواقعية في الميدان، وبذلك يكون التدريب تلبية لحاجة العمل الحقيقي. ويتم التدريب على رأس العمل من خلال مستويين هما: دورة مديري المدارس الابتدائية، ودورة مديري المتوسطة والثانوية، والتي تقام في كليات التربية وكليات المعلمين. وقد توصلت دراسة الشافعي [٨]، ودراسة هجان [٩]، ودراسة البيشي [١٠] إلى أن الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة الثانوية تحقق أهدافها بدرجة متوسطة. ومن جهة أخرى تشير دراسة هجان [٩]، ودراسة موسى [١١]، وغيرها من الدراسات إلى أن الدورات التدريبية لمديري المدارس تعاني من بعض المشكلات منها: التركيز على الناحية النظرية مع قلة التطبيقات العملية وغلبة الصبغة الأكاديمية على طبيعة التدريب، وعدم مناسبة أساليب التقويم.

٤- إنشاء شعبة الإدارة المدرسية

حيث تم إنشاء شعبة خاصة بالإدارة المدرسية ضمن إدارات الإشراف التربوي في جميع إدارات التعليم أنيط بها مهمة الارتقاء بعمل مديري المدارس وتهيئة المناخ المناسب لنجاحه والعمل على مساعدة مديري المدارس في التغلب على المشكلات التي يواجهونها.

٥- تنظيم برامج تبادل الزيارات الميدانية بين مديري المدارس

يهدف هذا البرنامج إلى الوقوف على ما تقوم به إدارات المدارس من أساليب تربوية وتنظيمية داخل المدارس وخارجها؛ الأمر الذي يحقق انتقال الخبرات بين المديرين

والاستفادة من الإيجابيات ، والتخلّص من السلبيات الموجودة بالمدارس. وتحرص وزارة المعارف على تنظيم وتفعيل برامج تبادل الزيارات بين الإدارات التعليمية ، وداخل الإدارة التعليمية الواحدة.

٦- استخدام وسائل التقنية الحديثة في مجال عمل الإدارة المدرسية

اعتمدت وزارة المعارف برنامج (معارف) بما يشتمل عليه من معلومات عامة عن المدرسة ، وبيانات الطلاب ، وبيانات المعلمين ، وشؤون الاختبارات ، والإرشاد الطلابي ، والشؤون الإدارية والمكتبية ، وتسعى الوزارة إلى ربط جميع المدارس بالإدارات التعليمية والإدارات التعليمية بالوزارة. هذا بالإضافة إلى انتشار العديد من البرامج المساندة كبرامج الجداول المدرسية ، والنشاط الطلابي ، وبرامج الأعمال المكتبية وغيرها.

٧ - التدوير الوظيفي

وهو يعني نقل مدير المدرسة من مدرسة إلى أخرى ، أو إعادته إلى التدريس بعد قضاء أربع سنوات في مجال الإدارة المدرسية ؛ وذلك لتجنب احتكار الإدارة المدرسية من قبل فئة قليلة من المديرين ، ولتلافي الرتابة التي تصيب أداء بعض المديرين ممن أمضوا سنوات طويلة في إدارة المدارس ، إلى جانب إفساح المجال أمام كثير من المعلمين لاكتساب خبرات في الإدارة المدرسية ؛ مما يسهم في تطويرها ، إذ أن التغيير ضرورة للتطوير ؛ لذا صدر التعميم الوزاري رقم ٣١/١٤٤٢ وتاريخ ١٤١٤/٣/٢٨هـ والقاضي بتحديد مدة تكليف مدير المدرسة بعام واحد يمكن تجديده سنوياً ولفترة لا تتجاوز أربع سنوات يعود بعدها المكلف إلى العمل بالتدريس. وقد توصلت دراسة السلمي [١٢] إلى أن للتدوير الوظيفي إيجابيات منها : التخلص من المديرين غير الأكفاء ، وكبح جماح التسلط الإداري

في المدارس، وإتاحة الفرصة للأفكار الجديدة أن تأخذ مكانها في القيادة، وزيادة الوعي الإداري بين المعلمين.

٨- صدور لائحة تقويم الطالب

صدرت اللائحة بموجب الموافقة السامية لخادم الحرمين الشريفين برقم ٨٣٦/م وتاريخ ١٤١٩/٨/٦هـ بناء على قرار اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ١٠/ق/ع وتاريخ ١٤١٩/٦/١هـ، وقد أظهرت إحدى أوراق العمل المقدمة للقاء مديري التعليم التاسع عام ١٤٢٢هـ أن لتطبيق لائحة تقويم الطالب العديد من الإيجابيات منها: معالجة ظاهرة الهدر التعليمي للطلاب، وزيادة المردود الاقتصادي، وأنها منحت مديري المدارس المرونة في التنفيذ واتخاذ القرارات اللازمة لتعديل المواقف في كثير من جوانب العملية التعليمية. [١٣].

٩- صدور القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام

وتهدف هذه القواعد التي صدرت عام ١٤٢٠هـ إلى إيجاد مرجعية موحدة للوائح والأنظمة التي تحكم العمل في المدارس، وتنظم العلاقة بين عناصر العملية التربوية والتعليمية. وتنبثق أهمية جمع تلك اللوائح والأنظمة من الضرورة الملحة لإطلاع العاملين في مدارس التعليم العام عليها، وهو ما يصعب تحقيقه نظراً لتفرق تلك اللوائح والأنظمة في ملفات التعاميم. وقد توصلت ورقة عمل قدمت إلى لقاء مديري التعليم التاسع عام ١٤٢٢هـ إلى أن جمع القواعد التنظيمية للعاملين في المدارس يوفر مرجعية جيدة للتعرف على بعض اللوائح والأنظمة المنظمة للعمل المدرسي، كما أن تلك القواعد قد تسهم في توحيد سياسة العمل في المدارس، وأنها يمكن أن تسهم في تنمية مهارات العمل الإداري لدى القائمين على إدارة المدارس، وأيضاً تحقق فهماً أكبر للمهام وتحديداً أدق للمسؤوليات. [١٤].

١٠- منح الصلاحيات لمديري المدارس

منحت هذه الصلاحيات بقرار وزارة المعارف رقم ١/١١٣٩ وتاريخ ١٤٢١/٣/١٧هـ، والتي استهدفت تطوير مستوى الأداء في عملية إدارة التربية والتعليم من خلال مشاركة مستويات الإدارة التعليمية في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية، كما أن تفويض الصلاحيات يعد واحداً من أبرز الأسس التي تعتمدها الأساليب الحديثة في الإدارة؛ لما تلعبه من دور مهم في تخفيف الأعباء عن الإدارة العليا، وتوفير الوقت والجهد، وضمان سلامة القرار المتخذ. وهذه الصلاحيات وإن كانت في معظمها تمارس فعلاً من قبل مديري المدارس من قبل صدورها [١٥ . ص٤٢]؛ إلاّ أن منح الصلاحيات لمديري المدارس يحقق العديد من الإيجابيات منها: رفع الروح المعنوية للمدير، وإيجاد حلول عاجلة لبعض المشكلات، والحد من المركزية، وتعزيز مكانة مدير المدرسة في المجتمع التعليمي. [١٤].

١١- منح الحوافز لمديري المدارس

صدرت هذه الحوافز بقرار وزارة المعارف رقم ٣١/٥٢ وتاريخ ١٤٢٢/١/٢٠هـ، والتي استهدفت تهيئة الظروف التي تساعد مدير المدرسة على القيام بدوره الكبير، ولتشجيع مزيد من المتميزين على تولي إدارات المدارس.

١٢- صدور دليل أنظمة وتعليمات الاختبارات لجميع مراحل التعليم

صدر هذا الدليل عن الإدارة العامة للاختبارات بوزارة المعارف عام١٤٢١هـ، وهو يتوافق مع لائحة تقويم الطالب، ويستهدف توحيد إجراءات العمل المتعلقة بالاختبارات في جميع المدارس.

١٣- تطور النظرة للنشاط الطلابي

النشاط قسيم المنهج المقرر في تحقيق غاية المدرسة وأهدافها. فلم يعد النشاط ترفاً تزدان به المنظومة التربوية، ولا ترفيهاً يمكن الاستغناء عنه، بل صار جزءاً رئيساً ولبنة

مهمة في صرح العملية التعليمية، وعنصراً مهماً من عناصر المنهج بمفهومه الحديث. ومن هذا المنطلق صدرت توجيهات وزارة المعارف بضرورة مشاركة جميع الطلاب في الأنشطة الطلابية. وإذا كان قسم النشاط الطلابي بإدارة التعليم يشرف على سبع وحدات - ولكل وحدة برامجها ومجالاتها المختلفة -؛ فإن على مدير المدرسة ولجنة النشاط ورائد النشاط بالمدرسة ومشرفي الجماعات والمجالات التخطيط لبرامجها والعمل على تنفيذها وفق الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة بالمدرسة.

١٤- برامج التوجيه والإرشاد الطلابي

وهي تعتمد على فاعلية مدير المدرسة في تهيئة الظروف المناسبة التي تساعد في تحقيق رعاية الطلاب وحل مشكلاتهم الفردية والجماعية، ورعاية قدراتهم وميولهم، وإشباع حاجاتهم، وتحقيق النمو المناسب لهم. فيرأس مدير المدرسة لجنة التوجيه والإرشاد، ولجنة رعاية السلوك، ولجنة الحالات السلوكية الطارئة، ومجالس الآباء والمعلمين، ويفتتح مراكز الخدمات التربوية لخدمة الطلاب المتأخرين دراسياً، ويشارك في بعض الخدمات الإرشادية، ويتعهد الطلاب المتفوقين والموهوبين بالرعاية.

في ظل هذه التغيرات والتطورات في الميدان التعليمي؛ يتضح ضخامة العبء الملقى على كاهل مدير المدرسة - بالرغم من جهود وزارة المعارف التي سبقت الإشارة إليها - وهذا يلقي على الإشراف التربوي بمختلف جهاته وتخصصاته مسؤولية الارتقاء بأداء مدير المدرسة، الأمر الذي يبرز أهمية إيضاح العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية.

ثالثاً: العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية

يمكن النظر إلى الإشراف التربوي على أنه نظام فرعي من نظام كلي هو الإدارة التربوية. لذا فإنه يحدث تفاعل مستمر بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية يتمثل في

محاولة كل منهما بلوغ أهداف معينة تهم الإشراف والإدارة المدرسية في الوقت نفسه. فالمشرف التربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية وكذلك مدير المدرسة، لذلك فكل منهما يهتم بإعداد المعلمين، وتطوير كفاياتهم، وتحسين تحصيل الطلاب، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية من أجل تحقيق هذه الأهداف. ويمكن تحديد أنماط التفاعل بين المشرف التربوي ومدير المدرسة فيما يلي [١٦ ، ص٤٧]:

١ - زيارة الصفوف زيارات مشتركة بقدر الإمكان.

٢ - تحديد معايير التقويم التي تستخدم في الزيارة الصفية، ومن ثم الاتفاق على طريقة التقويم.

٣ - متابعة مدير المدرسة لملاحظات المشرف التربوي، ويتم ذلك بزيارة المعلم للوقوف على ما إذا كان المعلم قد أخذ بالملاحظات في الزيارة السابقة.

٤ - بحث مستويات التحصيل لدى الطلاب وتشخيص جوانب القوة والضعف.

٥ - وضع خطط علاجية لمواجهة مشكلات التحصيل، ومشكلات الغياب والتسرب.

٦ - العمل على توفير الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية.

٧ - تقديم العون والمشورة لمدير المدرسة في الجوانب الإدارية المتصلة بالعمل التربوي في المدرسة.

٨ - تطوير كفاية مدير المدرسة الجديد في المساهمة في تنفيذ البرامج الإشرافية.

٩ - يقوم المشرف التربوي ومدير المدرسة بتنظيم برامج تبادل الخبرات بين المدارس للاستفادة من تجارب بعضهم البعض.

١٠ - يمكن أن ينظم المشرف التربوي لقاءات دورية بين مديري المدارس في قطاعه من أجل تبني مشروعات تربوية معينة تكون مشتركة بين هذه المدارس، وتسهم في إثراء الجهود الفردية.

مما سبق يتضح أن العلاقة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة علاقة خاصة وحيوية، وأنه يوجد ارتباط وثيق بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية وتداخل في الوظائف التي يقوم بها كل منهما. وأن دور مدير المدرسة متمم ومكمل لدور المشرف التربوي، إذ أن مدير المدرسة أقرب إلى المعلمين والطلاب، وبالتالي فهو أكثر قدرة على تحديد حاجاتهم ومتابعة تلبية هذه الحاجات، والمشرف التربوي أكثر قدرة على تقديم المساعدة المتخصصة في المجال المحدد.

ولكي يتحقق التكامل في مستويات التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة لابد من اتخاذ إجراءات التنسيق والتعاون وبناء الثقة والعلاقات الإنسانية بين كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي. ومن الإجراءات التي تساعد على تحقيق التكامل بينهما ما يلي:

١ - اطلاع المشرف التربوي على أوضاع المدرسة، والمشاركة في دراسة مشكلاتها لغرض تشخيصها وتحديد دوره في مجال المساعدة الممكنة التي يستطيع أن يقدمها ويوفرها.

٢ - دراسة المشرف التربوي لخطة مدير المدرسة ومشاركته في تخطيطها لتحديد دوره في تنفيذها.

٣ - استعداد المشرف التربوي لتقديم أي مساعدة فنية يطلبها مدير المدرسة.

٤ - الاشتراك بالأعمال الإشرافية المدرسية كاشتراك المشرف التربوي مع مدير المدرسة في ندوة أو ورشة عمل أو زيارة صفية أو مشروع ما.

٥ - تحديد العلاقات المهنية بين المشرف التربوي ومدير المدرسة بوضوح تام ؛ لأن مجالات العمل بينهما كثيرة.ومن هذه المجالات : النمو المهني للمعلمين ، وربط المدرسة بالمجتمع ، ومساعدة المعلم المبتدئ ، والاهتمام بتدريب المعلمين القدامى ، وبمستوى الطلاب التحصيلي والسلوكي ، ودراسة مشكلات الطلاب ، والإفادة من نتائج الأبحاث العلمية لتطوير المناهج والإشراف التربوي.

رابعاً: الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات للتعرف على علاقة الإشراف التربوي بتطوير الإدارة المدرسية.

فقد توصلت دراسة (حبحب) إلى أن العلاقة بين مدير المدرسة والمشرف ليست كما ينبغي أن تكون عليه ، وأن المشرف مقصر في مساعدة مدير المدرسة على توزيع المسؤوليات بدقة ، كما أن المشرف لا يناقش مع مدير المدرسة التقارير الفنية بإيجابياتها وسلبياتها. [١٧]

وتوصلت دراسة (بستان) و(حجاج) إلى أن هناك علاقة بين المشرفين ومديري المدارس ، وهذه العلاقة تتميز بتركيز المشرفين على الجوانب الفنية ، وتركيز المديرين على الجوانب الإدارية. [١٨]

وبينت دراسة (بطاح) أن المشرف التربوي الأكثر تأهيلاً يكوّن علاقات أفضل مع مدير المدرسة كمشرف مقيم من المشرف غير المؤهل . وأنه كلما زادت خبرة المشرف التربوي كانت علاقاته مع مديري المدارس أفضل. [١٩]

وكشفت دراسة (العثيمين) أن مشرفي الإدارة المدرسية يؤدون واجباتهم ومسئولياتهم المنوطة بهم تجاه تنمية الكفاية الإدارية والفنية لدى مديري المدارس بدرجة

متوسطة، وأن مشرفي الإدارة المدرسية يهتمون بتنمية عناصر الكفاية الإدارية أكثر من اهتمامهم بتنمية عناصر الكفاية الفنية.[٢٠]

أما دراسة (الشايع) فأوضحت أن درجة فاعلية دور مشرفي الإدارة المدرسية الإداري بمنطقة حائل(٧١,٥٤٪) والفني التربوي(٦٧,٨٩٪) والفني المهني (٥٩,٩٦٪).[٢١]

وتوصلت دراسة (دعباس) إلى أن درجة ممارسة المهمات الإدارية من قبل المشرفين التربويين كانت متوسطة في معظمها، وأن أهم المجالات الإشرافية التي يولونها جل اهتمامهم هي مجال المتابعة والتقويم وأقلها اهتماماً مجال التخطيط.[٢٢]

وتوصلت دراسة (غنيم) إلى أن مشرفي الإدارة المدرسية يرون أنهم يمارسون أدوارهم في تنمية المديرين في العمل الإداري من اتخاذ القرار والاتصال التربوي والإشراف على الطلاب بدرجة كبيرة، بينما يرى المديرون غير ذلك.[٢٣]

وأبرزت دراسة (المنيع) أن المشرف يقوم بأداء مهامه الفنية بدرجة أكبر من قيامه بأداء مهامه الإدارية.[٢٤]

أما دراسة (العريفي) فتوصلت إلى أن أهم مجالات الفاعلية لمشرفي الإدارة المدرسية حسب متوسطها الحسابي تتركز في المجالات التالية : (العلاقات الإنسانية، المتابعة والتقويم، التطوير الذاتي لمدير المدرسة، الاتصال التربوي ، التخطيط التنظيم ، الاجتماعات).[٢٥]

وكشفت دراسة (الفاضلي) أن رؤية مشرفي الإدارة المدرسية لدورهم في رفع كفاءة أداء مديري المدارس مرتبة حسب أهميتها تحددت بسبعة كفاءات هي : (تخطيطية وتنظيمية، شخصية ، العلاقات الإنسانية ،التقويم ، النواحي المالية والإدارية ، دورة القرار التعليمي ، إشرافية).[٢٦]

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً. [٢٧ ، ص١٨٧]

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية والأهلية النهارية للبنين بمدينة الطائف. وقد طبقت أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٢٤) مدير مدرسة.

أداة الدراسة

تم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالدراسة. وقد قام فريق البحث بتصميمها، وهي تتألف من (١٢) عبارة تتناول دور الإشراف التربوي بمختلف تخصصاته في تطوير الإدارة المدرسية، بالإضافة إلى محور آخر يتألف من (٨) عبارات يتناول المقترحات التطويرية التي يرى مجتمع الدراسة ضرورتها لتطوير الإدارة المدرسية.

صدق الاستبانة

بعد تصميم الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالطائف، وكلية التربية بجامعة أم القرى، وبعض المشرفين التربويين. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين في الصياغة النهائية لأداة الدراسة.

ثبات الاستبانة:

تمّ حساب معامل الثبات لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (α)، حيث بلغ (٩٦,٠).

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدم أسلوب تحليل التكرارات لاستخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة حول كل عبارة من عبارات المقياس.

نتائج الدراسة وتفسيرها

تناول الباحثون هنا تحليل بيانات الدراسة، كما تم عرض نتائجها وتفسيرها ومناقشتها، ثم تلخيص نتائج الدراسة وتوصياتها.

وقد اعتمد فريق البحث عند تفسير نتائج الدراسة على الحدود الحقيقية لفئات المقياس الخماسي المستخدم في الإجابة على فقرات الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

١ - تكون درجة ممارسة الدور متميزة عندما يكون المتوسط الحسابي من ٤.٥ فما فوق.

٢ - تكون درجة ممارسة الدور عالية عندما يكون المتوسط الحسابي من ٣.٥ إلى أقل من ٤.٥.

٣ - تكون درجة ممارسة الدور متوسطة عندما يكون المتوسط الحسابي من ٢.٥ إلى أقل من ٣.٥.

٤ - تكون درجة ممارسة الدور ضعيفة عندما يكون المتوسط الحسابي أقل من ٢.٥.

السؤال الأول: ما مدى ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم في تطوير أداء مدير المدرسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال

تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مدى ممارسة المشرفين التربويين (الإدارة مدرسية، المواد الدراسية، التوجيه والإرشاد، النشاط طلابي) لأدوارهم عند زيارتهم لمدير المدرسة. ويوضح الجدول رقم (١) ذلك بالتفصيل:

جدول رقم (١). استجابات مجتمع الدراسة حول دور الإشراف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية

رقم العبارة	الدور	المتوسط الحسابي لدور المشرف				المتوسط العام
		الإدارة المدرسية	المواد الدراسية	التوجيه والإرشاد	النشاط الطلابي	
١٠	يحرص المشرف على وجود التفاعل الإيجابي ذي الاتجاهين مع مدير المدرسة.	٤, ١٥	٣, ٨٨	٣, ٦٨	٣, ٧٤	٣, ٨٦
١١	يحرص المشرف على ترك الأثر الإيجابي في المدرسة من خلال زيارته لها.	٤, ١٦	٣, ٧٤	٣, ٤٦	٣, ٤٥	٣, ٧٠
٨	يحث المشرف مدير المدرسة والعاملين بها على العمل الإبداعي.	٤, ١١	٣, ٧٢	٣, ٣٥	٣, ٤٦	٣, ٦٦
٤	يحرص المشرف على تفعيل التوجيه والإرشاد لتحسين مستوى الطلاب.	٣, ٩٨	٣, ٣٦	٣, ٧١	٣, ٣٦	٣, ٦٠
٥	يناقش المشرف المدير لربط برامج النشاط المدرسي بالمواد الدراسية.	٣, ٥٠	٢, ٩٨	٣, ٤٠	٣, ٧٣	٣, ٤٠
٩	يشارك المشرف فريق العمل المدرسي، وتبني الأفكار التربوية الحديثة.	٣, ٥٧	٣, ٣٥	٣, ١٣	٣, ٢٦	٣, ٣٢
١٢	يزود المشرف مدير المدرسة بالأفكار التربوية الإدارية الحديثة في مجال تحسين البيئة المدرسية.	٤, ٠١	٣, ١٥	٣, ٠٦	٣, ٠٤	٣, ٣١

تابع جدول رقم (١).

رقم العبارة	الدور	المتوسط الحسابي لدور المشرف				المتوسط العام
		الإدارة المدرسية	المواد الدراسية	التوجيه والإرشاد	النشاط الطلابي	
٧	يهتم المشرف بمناقشة المدير في رعاية الطلاب الموهوبين في المدرسة.	٣, ٨٣	٢, ٤٩	٣, ٤٣ .	٣, ٠١	٣, ١٩
١	يساعد المشرف المدير على ممارسة الصلاحيات المخولة له.	٣, ٩٦	٢, ٧٦	٢, ٨٣	٢, ٧٤	٣, ٠٧
٦	يوجه المشرف المدير إلى ما يصدر من تعاميم ونشرات تساعد على معرفة الطلاب ذوي الإعاقات، ودوره نحوهم.	٣, ٢٢	٢, ٦٣	٣, ٥٠	٢, ٨٠	٣, ٠٣
٣	يعرف المشرف المدير بأهداف لائحة تقويم الطالب ودوره في تطبيقها.	٣, ٤٤	٣, ٠٨	٣, ٠٨	٢, ١٧	٢, ٩٤
٢	يساعد المشرف المدير على تطبيق القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام.	٣, ٨١	٢, ٦٢	٢, ٧٦	٢, ٥٦	٢, ٩٣
متوسط المفردة لكل بعد		٣, ٧٧	٣, ١٥	٣, ٢٨	٣, ١١	

يتضح من الجدول رقم (١) أن أعلى متوسط حسابي عام لأدوار جميع المشرفين التربويين هو (٣, ٨٦) ويتعلق بالتفاعل الإيجابي ذي الاتجاهين بين المشرف التربوي ومدير المدرسة. ويؤيده المتوسط الحسابي للعبارة المتعلقة بما يتركه المشرف التربوي من أثر إيجابي في المدرسة عند زيارته لها، حيث بلغ المتوسط (٣, ٧٠). ويمكن أن يعزى ذلك إلى

وضوح أهمية العلاقة الجيدة بين المشرف التربوي والمدير من خلال تغيير النظرة السابقة عن المشرف حول تصيده للأخطاء ورصدها على مدير المدرسة ، وقيام عمل المشرف التربوي على العلاقات الإنسانية.

وبالمقابل فإن أقل متوسط حسابي هو (٢,٩٣) ، ويتعلق بدور المشرف التربوي في مناقشة القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام ومساعدة المدير على تطبيقها. ويأتي بعد ذلك مناقشة لائحة تقويم الطالب بمتوسط هو (٢,٩٤). وهاتان النسبتان تشيران بوضوح إلى قصور في دور المشرفين التربويين نحو عملين من أهم الأعمال التي يجب عليهم القيام بها ، خاصة إذا علم أن هذين العملين هما مما استجد في العمل المدرسي ؛ الأمر الذي يفترض معه إسهام جميع المشرفين على اختلاف تخصصاتهم في توضيح أهداف وبنود القواعد التنظيمية ولائحة تقويم الطالب ، ومساعدة مدير المدرسة على تطبيقها.

كما يتضح من الجدول رقم (١) بشكل عام قصور في دور جميع المشرفين في كل التخصصات لتطوير الإدارة المدرسية ، حيث إن معظم المتوسطات الحسابية لم تصل حتى إلى (٥و٣) درجة مما يعني أن المشرفين يمارسون أدوارهم بدرجة متوسطة أو أقل من المتوسطة .

ويتضح من تحليل نتائج كل تخصص على حدة (جدول رقم ١) ما يلي :

أ) الإشراف على الإدارة المدرسية : ظهر أن المتوسط العام لجميع الأدوار التي يمارسها مشرف الإدارة المدرسية بلغ (٣,٧٧) ، وهو ما يشير إلى أن مشرف الإدارة المدرسية يمارس أدواره بدرجة تزيد عن المتوسط بقليل - وهذا الدور دون المأمول - بالرغم من أن مشرف الإدارة المدرسية هو الأقرب إلى مدير المدرسة ، وعليه تقع مسؤولية تطوير أداء وعمل الإدارة المدرسية. ويتضح قصور دور مشرف الإدارة المدرسية بشكل واضح فيما يلي :

١ - توجيه المدير إلى ما يصدر من تعاميم ونشرات تساعده على معرفة ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة. بمتوسط حسابي بلغ (٣, ٢٢).

٢ - مناقشة لائحة تقويم الطالب. بمتوسط حسابي بلغ (٣, ٤٤).

٣ - مناقشة مدير المدرسة لربط برامج النشاط بالمواد الدراسية. بمتوسط حسابي بلغ (٣, ٥٠).

ب) الإشراف على المواد الدراسية: يتبين قصور دوره بشكل واضح فيما يلي:

١ - الاهتمام بمناقشة المدير في رعاية الموهوبين في المدرسة . بمتوسط حسابي (٢, ٤٩).

٢ - مناقشة القواعد التنظيمية مع المدير ومساعدته في تطبيقها. بمتوسط حسابي (٢و٦٢).

٣ - مناقشة الصلاحيات مع المدير ومساعدته على ممارستها. بمتوسط حسابي (٢, ٧٦).

٤ - مناقشة ربط برامج النشاط المدرسي بالمواد الدراسية. بمتوسط حسابي (٢, ٩٨).

٥ - مناقشة لائحة تقويم الطالب. بمتوسط حسابي (٣, ٠٨).

ج) الإشراف في مجال التوجيه والإرشاد: يتبين قصور دوره بشكل واضح فيما يلي:

١ - مناقشة القواعد التنظيمية مع المدير ومساعدته في تطبيقها. بمتوسط حسابي (٢, ٧٦).

٢ - مناقشة الصلاحيات مع المدير ومساعدته على ممارستها. بمتوسط حسابي (٢, ٨٣).

٣ - تزويد المدير بالأفكار التربوية الحديثة لتحسين البيئة المدرسية. بمتوسط حسابي (٣, ٠٦).

٤ - مناقشة لائحة تقويم الطالب. بمتوسط حسابي (٣, ٠٨).

٥ - مناقشة ربط برامج النشاط المدرسي بالمواد الدراسية. بمتوسط حسابي (٣, ٤٠).

د) الإشراف على النشاط الطلابي: ويتبين قصور دوره بشكل واضح فيما يلي :

١ - مناقشة لائحة تقويم الطالب. بمتوسط حسابي (٢, ١٧).

٢ - مناقشة القواعد التنظيمية مع المدير ومساعدته في تطبيقها. بمتوسط حسابي (٢, ٥٦).

٣ - مناقشة الصلاحيات مع المدير ومساعدته على ممارستها. بمتوسط حسابي (٢, ٧٤).

٤ - مساعدة المدير على معرفة الطلاب ذوي الإعاقات ودوره نحوهم. بمتوسط حسابي (٢, ٨٠).

٥ - مناقشة رعاية الموهوبين مع مدير المدرسة. بمتوسط حسابي (٣, ٠١).

٦ - يزود المدير بالأفكار التربوية الحديثة لتحسين البيئة المدرسية. بمتوسط حسابي (٣, ٠٤).

٧ - مشاركة فريق العمل بالمدرسة وتبني الأفكار التربوية الحديثة. بمتوسط حسابي (٣, ٢٦).

السؤال الثاني: أي أنواع الإشراف أكثر ممارسة لدوره في تطوير أداء مدير المدرسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال:

تم ترتيب أنواع الإشراف تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لكل نوع، ويوضح الجدول رقم (٢) ذلك بالتفصيل :

جدول رقم (٢) . ترتيب أبعاد الدراسة بحسب المتوسط الحسابي

الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي للبعد
١	الإشراف على الإدارة المدرسية	٣, ٧٧
٢	الإشراف في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي	٣, ٢٨
٣	الإشراف على المواد الدراسية	٣, ١٥
٤	الإشراف على النشاط الطلابي	٣, ١١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن الإشراف على الإدارة المدرسية يأتي في مقدمة أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره بمتوسط بلغ (٣, ٧٧) بتقدير (غالباً)، يليه الإشراف على التوجيه والإرشاد الطلابي بمتوسط (٣, ٢٨) بتقدير (أحياناً)، ثم الإشراف على المواد الدراسية بمتوسط (٣, ١٥) بتقدير (أحياناً)، ويأتي الإشراف على النشاط الطلابي أقل أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره بمتوسط حسابي (٣, ١١) بتقدير (أحياناً).

السؤال الثالث: ما أهم مقترحات مديري المدارس لتطوير أدائهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال

تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول أهم المقترحات لتطوير أداء مديري المدارس، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

جدول رقم (٣) . استجابات مجتمع الدارسة حول أهم المقترحات لتطوير عمل الإدارة المدرسية

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي
١	٧	إيجاد وحدة تنسيق تعنى بما يصدر عن إدارة التعليم من تعاميم وتنظيمات تخدم العمل المدرسي.	٤, ٥٦
٢	٨	استحداث مسمى مشرف إدارة تعليمية تكون مهامه عند زيارة مدير المدرسة رصد مشكلات وعوائق العمل في المدرسة ، ومخاطبة الجهات المعنية بإدارة التعليم عن تلك المشكلات والعوائق ، ومتابعة دورها في ذلك.	٤, ٤٢
٣	٦	إعادة توصيف مهام مشرف الإدارة المدرسية لما يخدم تكامل جميع برامج العمل في المدرسة.	٤, ١٩
٤	٥	إسناد مهمة تنسيق ما يصدر من تعاميم وتنظيمات تخدم العمل المدرسي إلى قسم الإدارة المدرسية باعتباره الجهة المسؤولة عن ذلك.	٣, ٨٥
٥	٢	اهتمام المشرف التربوي بجميع جوانب العمل المدرسي وعدم اقتصار دور على مادة تخصصه.	٣, ٧٧
٦	٤	التنسيق المسبق لما يصدر عن جهات الإشراف بإدارة التعليم من تعاميم وتعليمات قبل إصدارها.	٣, ٤٠
٧	١	أهمية تكامل توجيهات وملاحظات المشرفين التربويين بما يخص عمل المدير في المدرسة وتطوير الأداء.	٢, ٨٦
٨	٣	تعرف المشرف التربوي الزائر على ما يحتاجه مدير المدرسة أولاً ثم تقديم الخدمة المناسبة له بعد ذلك.	٢, ٦١
		متوسط المفردة للبعد	٣, ٧١

من الجدول رقم (٣) يتضح ما يلي

١ - ضرورة إيجاد وحدة تنسيق تعنى بما يصدر من إدارة التعليم من تعاميم وتنظيمات تخدم العمل المدرسي وحصلت على متوسط مرتفع وصل إلى (٤.٥٦).

٢ - ضرورة توفر مشرف إدارة تعليمية تتبلور مهامه عند زيارة مدير المدرسة رصد مشكلات وعوائق العمل في المدرسة ومخاطبة الجهات المعنية بإدارة التعليم عن تلك المشكلات والعوائق ومتابعة دورها في ذلك. بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٢).

٣ - إعادة بلورة مهام مشرف الإدارة المدرسية لما يخدم تكامل جميع برامج العمل في المدرسة. بمتوسط حسابي بلغ (٤.١٩).

ملخص نتائج الدراسة:

ظهرت من تحليل بيانات الدراسة النتائج التالية :

١ - توفر التفاعل الإيجابي ذي الاتجاهين بين المشرف والمدير .

٢ - قصور عام في ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم نحو المستجدات التي أحدثتها وزارة المعارف بقصد تطوير أداء مديري المدارس وخاصة نحو إيضاح القواعد التنظيمية لخدمة العمل المدرسي، ولائحة تقويم الطالب.

٣ - قصور في اهتمام مشرف الإدارة المدرسية بتعريف مدير المدرسة بدوره نحو العناية بالطلاب ذوي الإعاقات والحاجات الخاصة، وكذلك نحو ربط برامج النشاط بالمواد الدراسية.

٤ - قصور في اهتمام مشرفي المواد الدراسية والإرشاد والنشاط نحو :

أ) مناقشة القواعد التنظيمية مع المدير ومساعدته في تطبيقها.

ب) مناقشة الصلاحيات مع المدير ومساعدته على ممارستها.

ج) مناقشة لائحة تقويم الطالب.

د) مناقشة ربط برامج النشاط المدرسي بالمواد الدراسية.

٥ - أن المشرف التربوي لا يزال يقدم خدمته بشكل عام من منظور مادته وما يراه هو دون معرفة حاجة مدير المدرسة وتقديم الخدمة من واقع الاحتياج.

٦ - أن الإشراف على الإدارة المدرسية يأتي في مقدمة أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره بمتوسط بلغ (٣٫٧٧)، يليه الإشراف في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي بمتوسط (٣٫٢٨)، ثم الإشراف على المواد الدراسية بمتوسط (٣٫١٥)، ويأتي الإشراف على النشاط الطلابي أقل أنواع الإشراف التربوي ممارسة لأدواره بمتوسط حسابي (٣٫١١).

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة الميدانية يوصي الباحثون بما يلي :

١ - ضرورة إيجاد وحدة تنسيق بإدارات التعليم تعنى بما يصدر من تعاميم وتنظيمات من الوزارة أو الإدارة التعليمية لتكامل الدور بين جهات الإشراف على الميدان المدرسي.

٢ - استحداث مسمى مشرف الإدارة التعليمية يرتبط مباشرة بمدير التعليم، ومن مهامه رصد مشكلات العمل المدرسي في الميدان، ومخاطبة جهات الإشراف التربوي بإدارة التعليم بوصف المشكلة القائمة.

٣ - ضرورة التنسيق بين جهات الإشراف بالوزارة فيما يتعلق بإصدار التعليمات والتنظيمات التطويرية في ضوء مقترحات إدارات التعليم.

٤ - وضع آلية تضمن متابعة الوزارة لما يصدر عنها من إجراءات تطويرية لخدمة العمل المدرسي ؛ وذلك من خلال الزيارات المتكررة من مشرفي الوزارة، ومتابعة الأمانة

العامة لإدارات التعليم بالوزارة لواقع التطبيق عن طريق استبانات تعد لكل مشروع تنظيمي جديد، وكذلك عن طريق عقد اللقاءات الدورية بين منسوبي الميدان والوزارة.

٥ - عقد دورات مكثفة للمشرفين التربويين لتدريبهم على أساليب رعاية الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي الحاجات الخاصة.

٦ - ضرورة العمل على تحقيق التكامل بين جهات الإشراف لما يخدم العمل المدرسي، والتخلي عن النظرة الضيقة التي تعتمد على التخصص.

المراجـــــع

[١] وزارة المعارف. *دليل المشرف التربوي*. الرياض: مطابع أطلس للأوفست، ١٤١٩هـ.

[٢] فهمي، محمد سيف الدين؛ ومحمود، حسن عبدالمالك. *تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية*. الرياض: مطابع مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٤هـ.

[٣] وزارة المعارف. " القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام ". *مجلة التوثيق التربوي، العدد ٤٤*، (١٤٢٠هـ)، ١٣٢ – ١٤٧.

[٤] الحجي، أحمد إسماعيل. *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٥م.

[٥] السالك، محمود محمد. " إعداد واختيار مديري المدارس بالمدينة المنورة ". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة. (١٤٠٨هـ).

[٦] العرابي، عبدالله عبيدالله. " تنظيم إعداد واختيار مديري المدارس الثانوية ". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤٠٤هـ).

[٧] الوذيناني، سعود سعد. " معايير وإجراءات اختيار مديري مدارس التعليم العام ". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤١٩هـ).

[٨] الشافعي، أحمد عبدالحميد. " بعض مشكلات الدورات التدريبية لمدير المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ". *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد ٧٠، (١٩٩٨م).

[٩] هجان، علي حمزة. "آراء مديري مدارس التعليم العام نحو برنامج تدريبهم أثناء الخدمة ". *مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس*، الجزء ٢ ، العدد ٢٢ ، ١٤١٩هـ.

[١٠] البيشي ، سعد مبارك. " تحليل فاعلية برنامج تدريب مديري المدارس بكلية المعلمين بأبها " . رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٤٢٢هـ.

[١١] موسى ، عبدالحكيم. " تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية بجامعة أم القرى ". *مجلة جامعة أم القرى*، السنة ٩ ، العدد ١١ ، (١٤١٦هـ).

[١٢] السلمي ، عبدالله عبد المنعم. " الإيجابيات والسلبيات الإدارية المتوقعة للتدوير الوظيفي لمدير المدرسة كما يتصور مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في مدينة جدة " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، (١٤١٧هـ).

[١٣] الشغرود ، حمد وآخرون. " لائحة تقويم الطالب ". *ورقة عمل مقدمة للقاء التاسع لمديري التعليم المنعقد بالمدينة المنورة*، (١٤٢٢هـ).

[١٤] الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة. " القواعد التنظيمية وصلاحيات مديري المدارس ". *ورقة عمل مقدمة للقاء التاسع لمديري التعليم المنعقد بالمدينة المنورة*، (١٤٢٢هـ).

[١٥] حريري ، هاشم بكر. *مدى ممارسة مديري المدارس للصلاحيات الممنوحة لهم من قبل وزارة المعارف*. مكة المكرمة : مطابع جامعة أم القرى ، ١٤٢٢هـ .

[١٦] نشوان ، يعقوب. *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*. عمان : دار الفرقان، ١٤١٣هـ .

[١٧] حبحب ، عبدالله محمد. *دور موجهي الإدارة المدرسية بإدارة تعليم مكة المكرمة*. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، (١٤٠٨هـ).

[١٨] بستان ، أحمد وعلي حجاج (١٩٨٨م). ((العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في دولة الكويت.)) *المجلة التربوية ، جامعة الكويت*، المجلد ٥ ، العدد ١٧ ، (١٩٨٨م).

[١٩] بطاح ، أحمد. *علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف مقيم*، (١٩٩١).

[٢٠] العثيمين ، مسلم بن إسماعيل. *دور موجهي الإدارة المدرسية في تنمية كفاءة مديري المدارس المتوسطة والثانوية*. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، (١٤١٣هـ).

[٢١] الشايع، عبدالله ناصر. درجة *فاعلية دور موجه الإدارة المدرسية إدارياً وفنياً*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤١٣هـ).

[٢٢] دعباس، عمر سليم. *فاعلية المشرف التربوي في تحسين الممارسات التربوية لمديري المدارس الحكومية بالأردن*. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، (١٤١٣هـ).

[٢٣] غنيم، أحمد علي. "دور الموجهين التربويين للإدارة المدرسية في تنمية المديرين مهنياً في المملكة العربية السعودية". *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، العدد ٢٩، (١٤١٥هـ).

[٢٤] المنيع، محمد عبدالله. "دراسة وجهات نظر موجهي الإدارة المدرسية ومديري المدارس للدور الذي يقوم به موجه الإدارة المدرسية في مدارس المملكة العربية السعودية." *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، جامعة الملك سعود، العدد ٣، (١٤١٣هـ).

[٢٥] العريفي، سعود سعد. فاعلية مشرفي الإدارة المدرسية في تطوير مجالات عمل مديري المدارس الثانوية في مدينتي الرياض وجدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤٢٠هـ).

[٢٦] الفاضلي، خلف عابد. دور مشرفي الإدارة المدرسية في رفع كفاءة أداء مديري مدارس التعليم العام لمنطقة تبوك التعليمية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة (١٤٢٤هـ).

[٢٧] عبيدات، ذوقان وآخرون. *البحث العلمي: مفهومه - أدواته - أساليبه*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، (١٩٩٢م).

Role of Supervision of Education in Promoting the Performance of Schools Principals

*** Abdulla Haysoon Al-Masaudi **, Abdulla Salim Al Gadi and *** Mosleh Saeed Al Gahtani**

**General Manager of Taif Region Education, Ph.D. in Mathematics, Makkah College of Teachers*
*** General Manager of Parallel Education, M.A. in Educational Administration*
****Supervisor of School Principal, M.A. in Educational Administration*

(Received 24/7/1423H.; accepted for publication 5/1/1425H.)

Abstract. The aim of this study is to look at supervision of education in its role to promoting the performance of schools principals, based on the recent regulations from the Ministry of Education.

To achieve that aim; a questionnaire is designed which is aproved by a group of specialists. The questionnaire was distributed to all principals of the 3 levels of general education schools in Taif city. The responses that satisfied the study requirements were 120. The data was analyzed using statistical pack of social sciences (SPSS). The results included the following:

1. The role of education supervisors was generally not performed in full as specified from MOE, especially regarded as clarification of system regulations and student evaluation method.
2. The supervisors of study subjects, guidance and activities were less concerned to discuss:
   a. system regulations.
   b. authorities of school principals.
   c. student evaluation method.
3. The performance of role for different education supervision categories as rank ordered are as follows:
   (i) school administration.
   (ii) student guidance.
   (iii) study subjects.
   (iv) student activities.

Recommendations are :

1. It is necessary to establish a co-ordinating unit in education administration. Its duty is to take care of circulars and regulations issued by MOE of educational administration so that performance is (or can be) integrated between supervisors and schools.
2. It is necessary to create a job named supervisor of educational administration. His role includes:
   (a) define school problems.
   (b) address education supervisors in education administration to describe the current problem.
3. It is necessary to establish a co-ordinating body in MOE in charge of all its promotional regulations and instructions in response to suggestions for education administration.
4. Establish a system to ensure the follow-up of whatever issued by MOE regarding promotional regulations for schools.
5. Hold intensive training courses for education supervisors on care of gifted students and students with special needs.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٣٧-٨٩٣ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

حقيقة الإيمان عند أهل السنّة والجماعة والرد على المخالفين

هيا بنت إسماعيل بن عبدالعزيز آل الشيخ

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٢/١١/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٢٨/٣/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. إن الناس في حقيقة الإيمان قديماً وحديثاً على ثلاثة مذاهب؛ وسط وطرفي نقيض. الوسط: هم أهل السنّة والجماعة الذين أيقنوا أن الإيمان حقيقة مركبة من ثلاثة أركان وهي اعتقاد القلب وقول اللسان وعمل الجوارح يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية. (ولهذا لا يكفرون بكل ذنب ولا يمنعون التكفير منعاً باتاً).

أما طرفي النقيض فيمثله الخوارج والمعتزلة من ناحية والمرجئة من ناحية أخرى، أما الخوارج والمعتزلة: فقد اتفقوا مع أهل السنة والجماعة على أن الإيمان حقيقة مركبة من اعتقاد وقول وعمل ولكنهم خالفوهم بقولهم: أن الإيمان لا يزيد ولا ينقص ولهذا كفر الخوارج عصاة الموحدين في الدنيا وخلدوهم في النار في الآخرة.

أما المعتزلة فقالوا: إنهم في منزلة بين المنزلتين في الدنيا ولكنهم اتفقوا مع الخوارج على تخليدهم في النار في الآخرة. أما الطرف النقيض الآخر فهم المرجئه وهم ثلاثة أصناف الجهميه ـ الكرامية: مرجئة الفقهاء. أما الجهمية: فقد زعموا أن الإيمان مجرد معرفة قلبيه فقط، ولهذا كفرهم السلف كوكيع بن الجراح وأحمد بن حنبل وأبي عبيد.

وأما الإيمان عند الكرامية: فهو الإقرار باللسان فقط دون التصديق بالقلب ومن المعلوم بالضرورة أن من قال بلسانه ما ليس في قلبه فهو كاذب منافق.

أما مرجئة الفقهاء: فمنهم من عرف الإيمان بأنه تصديق القلب وقول اللسان ومنهم من عرفه بأنه التصديق فقط ومع أنهم لم يتفقوا مع من قال بأن الإيمان هو المعرفة إلا أن في قولهم تشجيع للفساق على اجتراح السيئات.

مقدمـــــة

الحمد لله الواحد الأحد الفرد الصمد الذي لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد. وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأن محمداً عبده ورسوله، أرسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون.

أما بعد: فإن خير الحديث كتاب الله وخير الهدي هدي محمد صلى الله عليه وسلم، وشر الأمور محدثاتها وكل بدعة ضلالة ونعوذ بالله من الفتن ما ظهر منها وما بطن. الحمد الله القائل ﴿ ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ۚ وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ۖ غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ ﴾[1]. والقائل: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِۦ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ ۚ ﴾[2] ﴿ وَمَن يُشْرِكْ بِٱللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ ٱلسَّمَآءِ

---

١ سورة البقرة /٢٨٥.

٢ سورة النساء/ ٤٨.

فَتَخْطَفُهُ ٱلطَّيْرُ أَوْ تَهْوِى بِهِ ٱلرِّيحُ فِى مَكَانٍ سَحِيقٍ﴾[3] والقائل: ﴿ وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَن يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَـًٔا ۚ وَمَن قَتَلَ مُؤْمِنًا ﴾[4].

وبعد فإن الناس في معنى الإيمان قديماً وحديثاً ثلاثة مذاهب وسط وطرفاً نقيض، الوسط هم أهل السنة والجماعة الذين قالوا: الإيمان حقيقة مركبة من ثلاثة أركان وهي: اعتقاد القلب وقول اللسان وعمل الجوارح يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية؛ ولهذا أحسنوا الظن بأهل القبلة الموحدين فلم يكفروا بكل ذنب ولا يمنعون التكفير متعاً تاماً، بل نجدهم يخطئون من ارتكب ذنباً ولا يكفرون إلا من تعاطى أسباب الكفر.

ويمثل طرفي النقيض الخوارج والمعتزلة من ناحية؛ والمرجئة من ناحية أخرى، أما الخوارج والمعتزلة: فقد كان سبب ضلالهم في حقيقة الإيمان هو أخذهم بنصوص الوعيد وتركهم نصوص الوعد، ولهذا جعلوا الإيمان كل لا يتجزأ إذا زال بعضه زال جميعه فنتج عن هذا المذهب تكفير مرتكب الكبيرة عند الخوارج. أما المعتزلة: فقالوا: إنه في منزله بين المنزلتين في الدنيا ولكنهم اتفقوا مع الخوارج في تخليده في النار.

أما المرجئة: فقد كان سبب ضلالهم في حقيقة الإيمان هو أخذهم بنصوص الوعد وتركهم نصوص الوعيد، ولهذا جعلوا الإيمان شيئاً واحداً لا يتفاضل وأهله فيه سواء وهو التصديق بالقلب مجرداً عن أعمال القلب والجوارح وقد نتج عن مذهبهم الضال حصر الكفر بكفر الجحود والتكذيب المسمى: كفر الاستحلال، ولذا فهذا البحث يتكلم عن حقيقة الإيمان عند أهل السنة والجماعة والرد على المخالفين.

---

٣ سورة الحج: ٣١.

٤ سورة النساء: ٩٤.

تمهيد

المبحث الأول: تعريف الإسلام والإيمان والإحسان لغة وشرعاً

الإسلام لغة

الإسلام والسلم والاستسلام يعني الانقياد[5] وإظهار الخضوع والقبول لما أتى به النبي صلى الله عليه وسلم، وبه يحقن الدم ومنه قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقُولُواْ لِمَنْ أَلْقَىٰٓ إِلَيْكُمُ ٱلسَّلَـٰمَ لَسْتَ مُؤْمِنًا ﴾[6] وقوله صلى الله عليه وسلم لما قال له سعد ابن وقاص رضي الله عنه مالك عن فلان فوالله أني لأراه مؤمناً، فقال صلى الله عليه وسلم أو مسلم[7] قال ابن حجر العسقلاني في شرحه لهذا الحديث (إن المسلم يطلق على من أظهر الإسلام وإن لم يعلم باطنه، فلا يكون مؤمناً لأنه ممن لم تصدق عليه الحقيقة الشرعية وأما اللغوية فحاصله... بل المعنى أن إطلاق المسلم على من لم يختبر حاله الخبرة الباطنية أولى من إطلاق المؤمن لأن الإسلام معلوم بحكم الظاهر)[8].

الإسلام شرعاً

هو الاستسلام لله بالتوحيد والانقياد له بالطاعة والخلوص من الشرك ومعاداة أهله[9] لقوله تعالى: ﴿ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ ٱلْإِسْلَـٰمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِى ٱلْـَٔاخِرَةِ مِنَ

---

٥ انظر *لسان العرب لابن منظور*، ١٢، ٢٩٥، ٢٩٤.

٦ سورة النساء: ٩٤.

٧ رواه البخاري في كتاب الإيمان، باب إذا لم يكن الإسلام على الحقيقة؛ ومسلم في كتاب الإيمان، باب تألف قلب من يخاف على إيمانه لضعفه.

٨ *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*، جـ ١، تصحيح الشيخ عبدالعزيز بن باز ومحب الدين الخطيب، السلفية ١٣٨٠هـ، ص ٦٦، ٦٧.

٩ أنظر *أعلام السنة* المنشورة للشيخ/ حافظ الحكمي، تحقيق: حازم القاضي، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف، ط ٢، ص ١٤٢.

ٱلْخَـٰسِرِينَ ۝٨٥ ﴾[١٠] وقوله تعالى: ﴿ قُلْ إِنَّ صَلَاتِى وَنُسُكِى وَمَحْيَاىَ وَمَمَاتِى لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ۝١٦٢ لَا شَرِيكَ لَهُۥ ۖ وَبِذَٰلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا۠ أَوَّلُ ٱلْمُسْلِمِينَ ۝١٦٣ ﴾[١١].

الإيمان لغة

مصدر أمن من يؤمن إيماناً فهو مؤمن، واتفق أهل اللغة من اللغوين وغيرهم أن الإيمان معناه التصديق وهو ضد التكذيب يقال: أمن به قوم وكذب به قوم،[١٢] ومنه قوله تعالى إخباراً عن أخوة يوسف لما أتوا أباهم مخبرينه أن يوسف قد أكله الذئب ﴿ وَمَآ أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَـٰدِقِينَ ۝١٧ ﴾[١٣] أي بمصدق لنا.

الإيمان شرعاً

الإيمان اسم يقع على التصديق الجازم بالقلب والإقرار باللسان، والعمل بالجوارح يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية[١٤]، لقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتُهُۥ زَادَتْهُمْ إِيمَـٰنًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ۝٢ ٱلَّذِينَ يُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقْنَـٰهُمْ يُنفِقُونَ ۝٣ أُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُؤْمِنُونَ حَقًّا ۚ ۝٤ ﴾[١٥]

ولقوله صلى الله عليه وسلم لوفد عبد القيس: (آمركم بالإيمان بالله وحده، أتدرون ما

---

١٠ سورة آل عمران: ٨٥.

١١ سورة الأنعام: ١٦٢-١٦٣.

١٢ انظر: *لسان العرب* لابن منظور، ص١٣، ٢١، ٣٢ ، بيروت: دار صاد، د.ت. وانظر: *المفردات للراغب الأصفهاني*، ص ٢٦ : تحقيق سيد كيلاني، بيروت: دار المعرفة.

١٣ سورة يوسف: ١٧.

١٤ انظر على سبيل المثال لا الحصر: *لمعة الاعتقاد* للإمام موفق الدين المقدسي، ص ٣٣، تحقيق: عبدالقادر الأرناؤوط، مكتبة دار البيان، ط٢، ١٣٩١هـ.

١٥ سورة الأنفال: ٢-٤ .

الإيمان بالله؟ قالوا الله ورسوله أعلم، قال شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله وإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة وصوم رمضان، وأن تؤدي خمس ما غنتم)[١٦] وقد علق شارح الطحاوية على هذا الحديث بقوله: (ومعلوم أنه لم يرد أن هذه الأعمال تكون إيماناً بدون إيمان القلب، لما قد أخبر في مواضع أنه لابد من إيمان القلب، فعلم أن هذه مع إيمان القلب، وأي دليل على أن الأعمال داخلة في مسمى الإيمان فوق هذا الدليل؟ فإنه فسر الإيمان بالأعمال ولم يذكر التصديق للعلم بأن هذه الأعمال لا تفيد مع الجحود)[١٧].

الإحسان لغة

حسن الطاعة والإخلاص.[١٨]

الإحسان شرعاً

مراقبة الله تعالى في السر والعلن مراقبة من يحبه ويخشاه ويرجو ثوابه ويخاف عقابه، بالمحافظة على الفرائض والنوافل واجتناب المحرومات والمكروهات[١٩]، امتثالاً لقوله صلى الله عليه وسلم (أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك)[٢٠].

قال شيخ الإسلام ابن تيميه رحمه الله: (إن الإحسان يتناول الإخلاص وغيره، والإحسان يجمع كمال الإخلاص لله، ويجمع الإتيان بالفعل الحسن الذي يحبه الله)[٢١] قال

---

١٦ سيأتي تخريجه ص ٩.

١٧ *شرح العقيدة الطحاوية* لابن أبي العز الحنفي، جـ٢، تحقيق: د. عبدالرحمن عيدره، المعارف، الرياض، ط٢، ١٤٠٧هـ ص٧٠.

١٨ انظر: *لسان العرب*، ج١٣، ص١١٧.

١٩ انظر: أصول الدين في ضوء الكتاب والسنة إعداد نخبة من العلماء، ص ٢٦١.

٢٠ سيأتي تخريجه، ٤، مجموع *الفتاوي* ٦٢٢/٧.

٢١ مجموع *الفتاوى* ٦٢٢/٧.

تعالى: ﴿ بَلَىٰ مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُۥ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُۥٓ أَجْرُهُۥ عِندَ رَبِّهِۦ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾[22].

هذه معاني الإسلام والإيمان والإحسان لغة وشرعاً ومنها ننتقل إلى العلاقة بينها وهذا ما سنوضحه في المبحث التالي.

المبحث الثاني : العلاقة بين الإسلام والإيمان والإحسان

ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ذكر الإسلام والإيمان مجتمعه أحياناً ومنفرد كل منهما عن الآخر أحياناً أخرى ومن أمثله ذلك:

أولاً: بعضاً من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ورد ذكر الإسلام والإيمان مجتمعاً فيها

١ - قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْمُسْلِمِينَ وَٱلْمُسْلِمَٰتِ وَٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ ﴾[23].

٢ - قوله تعالى: ﴿ فَأَخْرَجْنَا مَن كَانَ فِيهَا مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ۝ فَمَا وَجَدْنَا فِيهَا غَيْرَ بَيْتٍ مِّنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾[24].

٣ - قوله تعالى: ﴿ قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا ۖ قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا ﴾[25].

---

٢٢ سورة البقرة : ١١٢.

٢٣ سورة الأحزاب : ٣٥.

٢٤ سورة الذاريات : ٣٥-٣٦.

٢٥ سورة الحجرات : ١٤.

٤ - قوله صلى الله عليه وسلم في دعائه (اللهم لك أسلمت وبك آمنت)[٢٦].

ثانياً: بعضاً من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ورد فيها ذكر كل من الإسلام والإيمان منفرداً عن الآخر

١ - بعضاً من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ورد فيها ذكر الإسلام منفرداً عن الإيمان.

قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ﴾[٢٧].

قوله تعالى: ﴿ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ ٱلْإِسْلَٰمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ ﴾[٢٨].

قوله تعالى: ﴿ وَلَهُۥٓ أَسْلَمَ مَن فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا ﴾[٢٩].

قوله صلى الله عليه وسلم: (المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده)[٣٠].

قوله صلى الله عليه وسلم: (بني الإسلام على خمس.....)[٣١].

---

٢٦ رواه البخاري في كتاب التهجد، باب التهجد بالليل، مسلم، كتاب الذكر والدعاء، باب التعوذ من شر ما عمل.

٢٧ سورة آل عمران : ١٩.

٢٨ سورة آل عمران : ٨٥.

٢٩ سورة آل عمران : ٨٣.

٣٠ رواه البخاري ، كتاب الإيمان، باب المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده، مسلم كتاب الإيمان، باب تفاضل الإسلام.

٣١ رواه البخاري، كتاب الإيمان، باب الإيمان وقوله النبي صلى الله عليه وسلم بني الإسلام على خمس، مسلم ، كتاب الإيمان، باب أركان الإسلام ودعائمة.

٢ - بعضاً من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ورد فيها ذكر الإيمان وحده.

قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا جَآءُوكُمْ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا وَقَد دَّخَلُواْ بِٱلْكُفْرِ وَهُمْ قَدْ خَرَجُواْ بِهِۦ ۚ وَٱللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا كَانُواْ يَكْتُمُونَ ﴿٦١﴾ ﴾[32].

قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ ﴾[33].

قوله تعالى: ﴿ عَرْضُهَا كَعَرْضِ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِۦ ۚ ﴾[34].

ومن السنة حديث وفد عبد القيس: (آمركم بالإيمان بالله وحده، أتدرون ما الإيمان)٣٥. هذه بعضاً من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ورد فيها ذكر الإيمان والإسلام مجتمعاً أو منفرداً كل منهما عن الآخر وبناء على هذا حصل خلاف بين العلماء حول مسألة علاقة كل منهما بالآخر، فمنهم من قال: إن الإيمان أعم من الإسلام ومنهم من قال: إن الإيمان والإسلام مترادفان.

أولاً: جمهور العلماء قالوا: الإيمان أعم من الإسلام، مستدلين بالآيات والأحاديث التي فرقت بين الإسلام والإيمان إذا اجتمعا

يقول الإمام أبو القاسم الأصبهاني: (الإيمان والإسلام اسمان لمعينين فالإسلام عبارة عن الشهادتين مع التصديق بالقلب، والإيمان عبارة عن جميع الطاعات خلافاً لمن

---

٣٢ سورة المائدة : ٦١.

٣٣ سورة البقرة : ١٨٣.

٣٤ سورة الحديد : ٢١.

٣٥ رواه البخاري، كتاب الإيمان، باب أداء الخمس في الإيمان، مسلم، كتاب الإيمان، باب الأمر بالإيمان بالله ورسوله.

قال: الإسلام والإيمان سواء، إذا حصلت معه الطمأنينة، والدليل على الفرق بينهما قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْمُسْلِمِينَ وَٱلْمُسْلِمَٰتِ وَٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ ﴾[٣٦] عطف الإيمان على الإسلام والشيء لا يعطف على نفسه؛ فعلم أن الإيمان معنى زائد على الإسلام.٣٧.

ويقول شيخ الإسلام ابن تيمية: (وحقيقة الفرق بينهما أن الإسلام دين، والدين مصدر دان يدين ديناً إذا خضع وذل، ودين الإسلام الذي ارتضاه الله وبعث به رسله، هو الخضوع لله وحده بعبادته وحده دون سواه. أما الإيمان فأصله تصديق وإقرار ومعرفة فهو من باب قول القلب المتضمن عمل القلب والأصل فيه التصديق، والعمل تابع له، فلهذا فسر النبي صلى الله عليه وسلم الإيمان بإيمان القلب وبخضوعه وهو الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله، وفسر الإسلام باستسلام مخصوص هو المباني الخمسة، وهكذا في سائر كلامه صلى الله عليه وسلم يفسر الإيمان بذلك النوع، ويفسر الإسلام بهذا وذلك النوع أعلى)[٣٨].

ويقول ابن كثير عند تفسيره لآية الحجرات: ﴿ قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ ٱلْإِيمَٰنُ فِى قُلُوبِكُمْ ﴾[٣٩] (وقد استفيد من هذه الآية الكريمة أن الإيمان أخص من الإسلام كما هو مذهب أهل السنة ويدل عليه

---

٣٦ سورة الأحزاب: ٣٥.

٣٧ *الحجة في بيان الحجة* ٤٠٦/١ -٤٠٧ تحقيق: محمد ربيع المدخلي، دار الراية، الرياض، ط١، ١٤١١هـ.

٣٨ الإيمان: ص ٢٢٥-٢٢٦.

٣٩ سورة الحجرات: ١٤.

حديث جبريل عليه الصلاة والسلام حين سأل عن الإسلام ثم عن الإيمان ثم عن الإحسان فترقى من الأعم إلى الأخص)[٤٠].

ثانياً: فريق آخر من علماء المسلمين قالوا: إن الإيمان والإسلام مترادفان أي شيء واحد منهم

أصحاب الإمام الشافعي والإمام أبي حنيفة والإمام مالك وبه قال الأشاعرة والماتريدية.[٤١]

يقول الإمام ابن عبدالبر: (إن الذي عليه جماعة أقل الفقه والنظر: أن الإيمان والإسلام سواء، بدليل ما ذكرنا من كتاب الله عز وجل قوله: ﴿ فَأَخْرَجْنَا مَن كَانَ فِيهَا مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ۝ فَمَا وَجَدْنَا فِيهَا غَيْرَ بَيْتٍ مِّنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾[٤٢] وعلى القول بأن الإيمان هو الإسلام جمهور أصحابنا وغيرهم من الشافعين والمالكين، وهو قول داود٤٣ وأصحابه وأكثر أهل السنة والنظر المتبعين للسلف والأثر)[٤٤].

---

٤٠ *تفسير القرآن العظيم* ٤/٢٢٠.

٤١ أنظر: *الفقه الأكبر* لأبي حنيفة، ص ٨٠ شرح ملا علي القاري، مطبعة التقدم، مصر، ١٣٢٣هـ، *الفصل من الملل والأهواء والنحل*، لابن حزم ١٠٩/٣، مكتبة دار السلام العالمية، القاهرة، بدون، *معالم أصول الدين* للرازي، ص ١٢٩، الأزهرية، القاهرة، *أصول الدين*، النردوي، ص ١٥٤، تحقيق د/ هاكنز بيترلنس، دار إحياء الكتب العربية، ١٣٨٣هـ.

٤٢ سورة الذاريات: ٣٥-٣٦.

٤٣ داود علي خلف أبو سليمان البغدادي المعروف بالأصبهاني، رئيس أهل الظاهر قال عنه الذهبي بعد أن ذكر بعض المسائل التي خالف فيها السلف: وفي الجملة فداود بن علي بصير بالفقه، عالم بالقرآن، حافظ للأثر، رأس في معرفة الخلاف من أوعية العلم، له ذكاء خارق، وله دين متين. مات ٢٧٠هـ أنظر: *سير أعلام النبلاء* ٩٧/١٣ -١٠٨.

٤٤ *التمهيد لما في موطأ مالك من المعاني والأسانيد*، للحافظ عمر بن يوسف بن عبدالبر، تحقيق: مجموعة من المحققين، نشر وزارة الأوقاف المغربية.

إن أصحاب الرأي الثاني: وهم القائلون باتحاد الإيمان والإسلام يلزمهم أن يقعوا في أحد أمرين (فإما أن يقولوا اللفظ مترادف فيكون هذا تكريراً محضاً، ثم مدلول هذا اللفظ عين مدلول الآخر، وإما يقولوا: بل أحد اللفظين يدل على صفة غير الصفة الأخرى كما في أسماء الله وأسماء كتابه، لكن لا يقتضي الأمر بهما جميعاً، ولكن يقتضي أن يذكر تارة بهذا الوصف وتارة بهذا الوصف)[٤٥]. ولهذا وغيره. فمن المعلوم بالضرورة أن الرأي الأول وهو القول: إن الإيمان أعم من الإسلام هو القول الصحيح وذلك للأسباب التالية:

١ – يجب علينا (رد ما تنازعوا فيه إلى الله ورسوله والرد إلى الله ورسوله في مسألة الإسلام والإيمان يوجب أن كلاً من الاسمين وإن كان مسماه واجباً لا يستحق أحد الجنة إلا بأن يكون مؤمناً مسلما، فالحق في ذلك ما بينه النبي في حديث جبريل، فجعل الدين وأهله ثلاث طبقات: أولها الإسلام، وأوسطها الإيمان وأعلاها الإحسان، ومن وصل إلى العليا فقد وصل إلى التي تليها، فالمحسن مؤمن، والمؤمن مسلم، وأما المسلم فلا يجب أن يكون مؤمناً وهكذا جاء القرآن فجعل الأمة على هذه الأصناف الثلاثة)[٤٦] قال تعالى:

﴿ ثُمَّ أَوْرَثْنَا ٱلْكِتَٰبَ ٱلَّذِينَ ٱصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا ۖ فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِۦ وَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌۢ بِٱلْخَيْرَٰتِ بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ ﴾[٤٧] (فالمسلم الذي لم يقم بواجب الإيمان هو الظالم لنفسه، والمقتصد هو المؤمن المطلق الذي أدى الواجب وترك المحرم والسابق بالخيرات هو المحسن الذي عبد الله كأنه يراه)[٤٨].

---

٤٥ *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيميه* ٤١١/٧.

٤٦ *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيميه* ٣٥٧/٧ – ٣٥٨.

٤٧ سورة فاطر: ٣٢.

٤٨ مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، ٣٥٨/٧.

قال شارح الطحاوية: (فتبين أن ديننا يجمع الثلاثة، لكن هو درجات ثلاث: مسلم ثم مؤمن ثم محسن... فأما الإحسان فهو أعم من جهة نفسه وأخص من جهة أهله من الإيمان والإيمان أعم من جهة نفسه وأخص من جهة أهله من الإسلام فالإحسان يدخل فيه الإيمان والإيمان يدخل فيه الإسلام والمحسنون أخص من المؤمنين والمؤمنون أخص من المسلمين)[٤٩].

ولهذا (فإن أكمل الناس توحيداً الأنبياء صلوات الله عليهم، والمرسلون منهم أكمل في ذلك، وأولو العزم من الرسل أكملهم توحيداً، وهم: نوح، وإبراهيم، وموسى، وعيسى، ومحمد عليه الصلاة والسلام أجمعين، وأكملهم الخليلان محمد وإبراهيم صلوات الله عليهما وسلامه، فإنهما قاما من التوحيد بما لم يقم به غيرهما علماً، ومعرفة، وحالاً ودعوة للخلق وجهاداً)[٥٠].

العلاقة بين الإسلام والإيمان والإحسان عند الاجتماع والافتراق:

هذه العلاقة يقررها ابن رجب في هذه المسألة حيث قال: (إن من الأسماء ما يكون شاملاً لمسميات متعددة عند إفراده وإطلاقه، فإذا قرن ذلك الاسم بغيره، صار دالاً على بعض تلك المسميات، والاسم المقرون به دال عليها باقيها... فهكذا اسم الإسلام والإيمان إذا أفرد أحدهما دخل فيه الآخر، ودل بانفراده على ما يدل عليه الآخر بانفراده، فإذا قورن بينهما دل أحدهما على ما يدل عليه بانفراده، ودل الآخر على الباقي)[٥١].

---

٤٩ شرح *العقيدة الطحاوية* ٢/٧٠، ٧١.

٥٠ شرح *العقيدة الطحاوية* ١/١٠١.

٥١ جامع *العلوم والحكم* ص ٣٩.

فلفظ الإسلام لغة: الانقياد والإذعان.

أما في الشرع فلإطلاقه حالتان: [٥٢]

الحالة الأولى: أن يطلق على الأفراد، غير مقترن بذكر الإيمان، فهو حينئذ يشمل الدين كله.

قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ﴾[٥٣].

وقال: ﴿ وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا ﴾[٥٤].

وقال عليه الصلاة والسلام: (بدأ الإسلام غريباً وسيعود كما بدأ غريباً، فطوبى للغرباء)٥٥.

الحالة الثانية: أن يطلق مقترناً بالاعتقاد، فهو حينئذ يراد به الأعمال والأقوال الظاهرة، كقوله تعالى: ﴿ قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا

---

٥٢ قال الراغب الأصفهاني: (الإسلام في الشرع على ضربين: أحدهما: دون الإيمان، وهو الاعتراف باللسان، وبه يحقن الدم، حصل معه الاعتقاد أو لم يحصل، وإياه قصد تعالى بقوله: (قالت الأعراب آمنا قل لم تؤمنوا ولكن قولوا أسلمنا). والثاني: فوق الإيمان، وهو أن يكون مع الاعتراف اعتقاد بالقلب، ووفاء بالفعل، واستسلام لله في جميع ما قضي وقدر) المفردات ص ٤٢٣.

٥٣ آل عمران: ١٩.

٥٤ المائدة: ٣.

٥٥ رواه مسلم، كتاب الإيمان، باب أن الإسلام بدأ غريباً... الخ، والترمذي – كتاب الإيمان – باب (١٣)، وأحمد في مسنده (٤/ ٧٣).

وَلَمَّا يَدْخُلِ ٱلْإِيمَـٰنُ فِى قُلُوبِكُمْ ﴾[٥٦]، وقوله صلى الله عليه وسلم لما قال له سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه: مالك عن فلان فوالله إني لأراه مؤمنا، فقال صلى الله عليه وسلم: (أو مسلم)[٥٧].

أما المرتبة الثانية من مراتب الدين فهي: الإيمان. والإيمان لغة: التصديق، قال تعالى: ﴿وَمَآ أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا﴾[٥٨]. أما في الشرع فلإطلاقه حالتان:

الحالة الأولى: أن يطلق على الأفراد غير مقرن بذكر الإسلام، ويراد به الدين كله، كقوله تعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ ٱلْمُؤْمِنُونَ ۝ ٱلَّذِينَ هُمْ فِى صَلَاتِهِمْ خَـٰشِعُونَ ۝ ...﴾ [٥٩]، وكقوله تعالى: ﴿ وَلَـٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ وَٱلْمَلَـٰٓئِكَةِ... ﴾ [٦٠]، وقول النبي صلى الله عليه وسلم لوفد عبدالقيس: (آمركم بالإيمان بالله وحده، قال: أتدرون ما الإيمان بالله وحده...)[٦١] الحديث.

---

٥٦ الحجرات: ١٤.

٥٧ رواه البخاري – كتاب الإيمان – باب إذا لم يكن الإسلام على الحقيقة، ومسلم – كتاب الإيمان - باب تألف قلب من يخاف على إيمانه لضعفه.

٥٨ يوسف: ١٧.

٥٩ سورة المؤمنون: الآيات الأولى.

٦٠ سورة البقرة: ١٧٧.

٦١ رواه البخاري – كتاب الإيمان – باب أداء الخمس في الإيمان، ومسلم – كتاب الإيمان - باب الأمر بالإيمان بالله ورسوله... الخ.

الحالة الثانية: أن يطلق مقروناً بالإسلام، وحينئذ يفسر بالاعتقادات الباطنة، كقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ... ﴾ [٦٢]. ولهذا قال الحافظ ابن حجر رحمه الله والذي يظهر من مجموع الأدلة أن لكل منهما حقيقة شرعية كما أن لكل منهما حقيقة لغوية لكن كل منهما مستلزم للآخر بمعنى التكميل)[٦٣].

الفصل الأول: حقيقة الإيمان

المبحث الأول: حقيقة الإيمان عند أهل السنّة والجماعة

إن حقيقة الإيمان عند أهل السنة والجماعة هي التصديق بالقلب، والقول باللسان، والعمل بالجوارح، يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية. لقوله تعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ ٱلْمُؤْمِنُونَ ۝١ ٱلَّذِينَ هُمْ فِى صَلَاتِهِمْ خَٰشِعُونَ ۝٢ وَٱلَّذِينَ هُمْ عَنِ ٱللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ۝٣ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَوٰةِ فَٰعِلُونَ ۝٤ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَٰفِظُونَ ۝٥ إِلَّا عَلَىٰٓ أَزْوَٰجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ ۝٦ فَمَنِ ٱبْتَغَىٰ وَرَآءَ ذَٰلِكَ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْعَادُونَ ۝٧ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِأَمَٰنَٰتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَٰعُونَ ۝٨ وَٱلَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَوَٰتِهِمْ يُحَافِظُونَ ۝٩ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْوَٰرِثُونَ ۝١٠ ٱلَّذِينَ يَرِثُونَ ٱلْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ ۝١١ ﴾[٦٤] ولقوله صلى الله عليه وسلم لوفد عبدالقيس: هل

---

٦٢ سورة النساء :٥٧ .

٦٣ فتح الباري بشرح صحيح البخاري للحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ١٤١/١، تصحيح: محب الدين الخطيب، ترقيم: محمد فؤاد عبدالباقي، مصر: دار الريان للتراث، ١٤٠٧.

٦٤ سورة المؤمنون: ١-١١.

تدرون ما الإيمان بالله وحده قالوا: الله ورسوله أعلم: قال شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة وصوم رمضان وأن تعطوا من الغنائم الخمس)[٦٥] وهذا التعريف هو الذي كان عليه الصحابة والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين لموافقته الكتاب والسنة ولهذا دارت تعريفات السلف للإيمان على ثلاثة أركان وهي:

١. الاعتقاد بالقلب.

٢. القول باللسان.

٣. العمل بالجوارح.

وهذه الأركان الثلاثة هي موضع إجماع بين علماء سلف هذه الأمة، قال الشافعي رحمه الله: (وكان الإجماع من الصحابة والتابعين من بعدهم ومن أدركنا يقولون: (الإيمان قول وعمل ونية، لا يجزئ واحد من الثلاث إلا بالآخر)[٦٦].

وقال البغوي رحمه الله: (اتفقت الصحابة والتابعون، فمن بعدهم من علماء السنة على أن الأعمال من الإيمان) ثم قال أيضاً (وقالوا الإيمان قول وعمل وعقيدة)[٦٧].

وقال محمد بن الحسين الآجري رحمه الله: (أعلموا رحمنا الله وإياكم أن الذي عليه علماء المسلمين: أن الإيمان واجب على جميع الخلق، وهو تصديق بالقلب وقول باللسان وعمل بالجوارح)[٦٨].

---

٦٥ سبق تخريجه، ص ٩.

٦٦ انظر: *شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة* – اللالكائي ٨٨٦/٥-٨٨٧ تحقيق: د. أحمد سعد حمدان، دار طيبة، ط١، بدون.

٦٧ *شرح السنة* – للإمام الحسين بن مسعود البغوي ٣٨/١-٣٩، تحقيق – شعيب الأرناءوط ومحمد زهير الشاويش – المكتب الإسلامي، ط٢، ١٤٠٣هـ.

٦٨ *الشريعة* – للأجري، ص ١١٩ – تحقيق – محمد حامد فقي – أنصار السنة النبوية، لاهور، بدون.

هذه بعضاً من تعريفات علماء السلف للإيمان، وقد كان تعبيرهم بألفاظ مختلفة، ولكن كلها تدل على أن الإيمان مركب من اعتقاد وقول وعمل ولهذا فاختلاف ألفاظهم اختلاف تنوع لا اختلاف تضاد وقد بين ذلك شيخ الإسلام ابن تيميه رحمه الله فقال: (ومن هذا الباب أقوال السلف وأئمة السنة في تفسير الإيمان، فتارة يقولون: هو قول وعمل، وتارة يقولون: قول وعمل ونية واتباع السنة، وتارة يقولون: قول باللسان واعتقاد بالقلب وعمل بالجوارح، وكل هذا صحيح، فإذا قالوا: قول وعمل فإنه يدخل في القول قول القلب واللسان جميعاً، وهذا هو المفهوم من لفظ القول والكلام ونحو ذلك إذا أطلق)[٦٩].

كما اتفق سلف هذه الأمة على أن الإيمان حقيقة مركبة من اعتقاد وقول وعمل اتفقوا كذلك على أنه يزيد وينقص وفي هذا قال شيخ الإسلام ابن تيميه رحمه الله (والمأثور عن الصحابة وأئمة التابعين وجمهور السلف وهو مذهب أهل الحديث وهو المنسوب إلى أهل السنة أن الإيمان قول وعمل، يزيد وينقص، يزيد بالطاعة، وينقص بالمعصية)[٧٠] وقد دل على ذلك نصوص الكتاب والسنة، فقال تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتُهُۥ زَادَتْهُمْ إِيمَٰنًا ﴾[٧١]. وقال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ ٱلسَّكِينَةَ فِى قُلُوبِ ٱلْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوٓا۟ إِيمَٰنًا مَّعَ إِيمَٰنِهِمْ ﴾[٧٢].

---

٦٩ الإيمان د.ت. ضمن *مجموع الفتاوى* ١٧٠/٧ جمع وترتيب: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم وابنه محمد، بدون.

٧٠ الإيمان ضمن *مجموع الفتاوى* ٥٠٥/٧.

٧١ سورة الأنفال: ٢.

٧٢ سورة الفتح: ٤.

وقال صلى الله عليه وسلم: (من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانة؛ فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان)[٧٣].

وقال النووي: (إن الطاعة تسمى إيماناً وديناً، وإذا ثبت هذا علمنا أن من كثرت عبادته زاد إيمانه ودينه، ومن نقصت عبادته نقص دينه)[٧٤].

هذه عقيدة أهل السنة والجماعة من الصحابة والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين في حقيقة الإيمان صافية نقية على المحجة البيضاء ليلها كنهارها كما جاء به خير البشرية محمد صلى الله عليه وسلم لا يحيد عنها إلا هالك.

المبحث الثاني: حقيقة الإيمان عند (الخوارج والمعتزلة) والرد عليهم

حقيقته عند الوعيدية

(الخوارج والمعتزلة) وهؤلاء اتفقوا مع أهل السنة والجماعة على أن الإيمان حقيقة مركبة من اعتقاد وقول وعمل، ولكنهم خالفوهم بقولهم: إن الإيمان لا يتجزأ ولا يتبعض أي لا يزيد ولا ينقص، فمتى ذهب بعضه بارتكاب شيء من المعاصي ذهب كله ومن ثم قالت الخوارج بكفر من ارتكب معصية، وقالت المعتزلة: لا نسميه مؤمناً ولا كافراً، بل هو في منزلة بينهما، ولكنهم اتفقوا على تخليده في النار[٧٥]، ولهذا قال شيخ الإسلام ابن تيميه رحمه الله: (فكان من أول البدع والتطرف الذي وقع في هذه الأمة

---

٧٣ رواه مسلم في كتاب الإيمان – باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان – الترمذي كتاب الفتن - باب (١١)، النسائي – كتاب الإيمان – باب تفاضل أهل الإيمان – الإمام أحمد في مسنده ٣/٢٠.

٧٤ *شرح صحيح مسلم* ٢/٦٨ – ط ١ دار الفكر، لبنان، د.ت.

٧٥ أنظر: *الملل والنحل* – الشهرستاني ١/١١٤ – تحقيق/ محمد سيد كيلاني – المعرفة، بيروت، د.ت. كذلك الفصل لابن حزم ٣/١٨٨، ط٢ دار المعرفة، ١٣٩٥هـ.

"بدعة الخوارج" المكفرة بالذنب، فإنهم تكلموا في الفاسق الملي، فزعمت الخوارج والمعتزلة أن الذنوب الكبيرة ومنهم من قال: والصغيرة لا تجامع الإيمان أبداً، بل تنافيه وتفسده كما يفسد الأكل والشرب الصيام، قالوا: لأن الإيمان هو فعل المأمور وترك المحظور فمتى بطل بعضه بطل كله كسائر المركبات ثم قالت الخوارج: فيكون العاصي كافراً لأنه ليس إلا مؤمن وكافر، ... وقالت المعتزلة بالمنزلة بين المنزلتين قد يخرج من الإيمان ولا يدخل في الكفر)[٧٦] وقال في موضع آخر (المعتزلة والخوارج يقولون بتحليد العصاه)[٧٧].

بعضاً من حجج الخوارج والمعتزلة على تكفير عصاة الموحدين:

استدلت هاتين الفرقتين على تكفير عصاة الموحدين وخلودهم في النار إما بنصوص نزلت في الكفار أو الأخذ بآيات الوعيد وترك آيات الوعد ومن أمثلة ذلك:

١ - قوله تعالى: ﴿ بَلَىٰ مَن كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَٰطَتْ بِهِۦ خَطِيٓـَٔتُهُۥ فَأُوْلَـٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلنَّارِ ۖ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴾[٧٨]. قالوا: إنه لا أمل للعاصي الذي يموت على معصيته في رحمة الله.٧٩

٢ - قوله تعالى: ﴿ وَمَن يَعْصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَإِنَّ لَهُۥ نَارَ جَهَنَّمَ خَٰلِدِينَ فِيهَآ أَبَدًا ﴿٢٣﴾ ﴾[٨٠]. قالوا: أخبر الله تعالى أن العصاة يعذبون بالنار ويخلدون فيها، والعاصي

---

٧٦ *مجموع الفتاوى*، ١٢/ ٤٧٠ -٤٧١.

٧٧ المرجع السابق ٧/ ١٥٩.

٧٨ سورة البقرة: ٨١.

٧٩ انظر: *الإباضية في موكب التاريخ* – علي يحيى معمر ١/ ١٣٢ مكتبة وهبة، القاهرة، وانظر: *شرح الأصول الخمسة* – القاضي عبدالجبار، ص ٦٧٨.

٨٠ سورة الجن: ٢٣.

اسم يتناول الفاسق والكافر جميعاً، فيجب حمله عليهما؛ لأنه تعالى لو أراد أحدهما دون الآخر لبينه.[٨١]

قوله تعالى: ﴿ فَمَن ثَقُلَتْ مَوَٰزِينُهُۥ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ۝ وَمَنْ خَفَّتْ مَوَٰزِينُهُۥ فَأُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ خَسِرُوٓاْ أَنفُسَهُمْ فِى جَهَنَّمَ خَٰلِدُونَ ۝ ﴾[٨٢]، قالوا إن صاحب الكبيرة خفت موازينه، لأنه مكذب لآيات الله ومن كان مكذباً فهو كافر.[٨٣]

هذه بعضاً من الآيات القرآنية التي احتجت بها هاتين الفرقتين على اعتقادهم أن عصاة الموحدين خالدين في نار جهنم أبد الأبديين. ولهذا كان من المعلوم بالضرورة أن يتصادم هذا الاعتقاد مع النصوص الصريحة. المثبتة للشفاعة كقوله تعالى: ﴿ مَن ذَا ٱلَّذِى يَشْفَعُ عِندَهُۥٓ إِلَّا بِإِذْنِهِۦ ﴾[٨٤] وقوله تعالى: ﴿ يَوْمَئِذٍ لَّا تَنفَعُ ٱلشَّفَٰعَةُ إِلَّا مَنْ أَذِنَ لَهُ ٱلرَّحْمَٰنُ وَرَضِىَ لَهُۥ قَوْلًا ۝ ﴾[٨٥]، وكذلك الأحاديث التي تثبت الشفاعة لأهل الكبائر من المؤمنين كقوله صلى الله عليه وسلم: (شفاعتي لأهل الكبائر من أمتي)[٨٦]. فما موقفهم من هذه النصوص؟ يقول القاضي عبدالجبار في تأويل ما سبق: (قد دلت الدلالة على أن العقوبة تستحق على طريق الدوام، فكيف يخرج الفاسق من النار بشفاعة النبي

---

٨١ انظر: شرح *الأصول الخمسة* — القاضي عبدالجبار، ص ٦٥٧، كذلك انظر: الحق الدافع، أحمد الخليلي، ص ٢٢٢.

٨٢ سورة المؤمنون: ١٠٢-١٠٣.

٨٣ انظر: شرح *الأصول الخمسة*، القاضي عبدالجبار، ص ٧٢٥.

٨٤ سورة البقرة: ٢٥٥.

٨٥ سورة طه: ١٠٩.

٨٦ رواه الترمذي رقم ٢٤٣٥ في كتاب صفة القيامة، باب ما جاء في الشفاعة أبو داود فس السنة — باب الشفاعة، ابن ماجه: في الزهد — باب ذك الشفاعة، وهو حديث صحيح.

صلى الله عليه وسلم والحال ما تقدم، فالنصوص السابقة معارضة بالآيات النافية للشفاعة – حسب اعتقادهم – كقوله تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ يَوْمًا لَّا تَجْزِى نَفْسٌ عَن نَّفْسٍ شَيْـًٔا وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا تَنفَعُهَا شَفَٰعَةٌ وَلَا هُمْ يُنصَرُونَ ﴾[٨٧].

وقوله تعالى: ﴿مَا لِلظَّٰلِمِينَ مِنْ حَمِيمٍ وَلَا شَفِيعٍ يُطَاعُ ﴾[٨٨] فالله تعالى نفى أن يكون للظالمين شفيع البتة...[٨٩]

إضافة إلى ذلك أدعى المعتزلة أن الأحاديث المثبتة للشفاعة غير صحيحة، ولو صحت فإنها أخبار آحاد، فهي ظنية لا توجب القطع، وهذه المسألة طريقها العلم؛ لذا لا يصح بها الاحتجاج عندهم، ثم لجأوا إلى أخبار رويت عن النبي صلى الله عليه وسلم فادعوا أنها معارضة لهذه الأخبار التي تثبت شفاعة النبي صلى الله عليه وسلم لأهل الكبائر من أمته، كقوله صلى الله عليه وسلم: (لا يدخل الجنة مدمن خمر ولا نمام ولا عاق)[٩٠].

وقوله صلى الله عليه وسلم: (من قتل نفسه بحديده فحديدته في يده يجأ بها بطنه في نار جهنم خالداً فيها)[٩١] إلى غير ذلك.[٩٢]

---

٨٧ سورة البقرة: ١٢٣.

٨٨ سورة غافر: ١٨.

٨٩ *شرح الأصول الخمسة*: القاضي عبدالجبار، ص ٦٨٩ – وأنظر: الحق الدامع – أحمد الخليلي، ص ٢٢٤.

٩٠ أخرجه النسائي بلفظ "ثلاثة لا يدخلون الجنة، العاق لوالديه ومدمن الخمر والمنان بما أعطى" ٥/٨٠ في الزكاة باب المنان بما أعطى. أحمد في *المسند* الحاكم في *المستدرك* وهو حديث حسن.

٩١ أخرجه البخاري في صحيحه – كتاب الجنائز – باب ما جاء في قاتل النفس – مسلم في كتاب الإيمان – باب غلط تحريم قتل الإنسان نفسه – الدارمي في كتاب الديات – باب التشديد على من قتل نفسه.

٩٢ انظر: *شرح الأصول الخمسة*، ص ٦٧٣، ٦٩١. وانظر: *الحق الدامع*، ص ٢٢٥.

ثم قالوا: وليس ذلك بأولى مما أوردناه، فيجب إطراحها جميعاً أو حمل أحدهما على الآخر، فنحمله على ما يقتضيه كتاب الله وسنة رسوله، ونقول المراد به شفاعتي لأهل الكبائر من أمتي إذا تابوا؛ لأن ما استحق التائب من الثواب قد أنحبط بارتكابه الكبيرة.[٩٣]

وهكذا أبطلوا شفاعة النبي صلى الله عليه وسلم لأهل الكبائر من أمته، اعتقاداً منهم أنه إذا وعد عبيده فلا يجوز عليه أن يخلف وعده ووعيده، فمن أطاعه دخل الجنة، ومن عصاه دخل النار، فالإيمان عندهم كما تقدم كل لا يتجزأ ولا يتبعض أي لا يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية وإنما إذا ذهب بعضه ذهب كله؛ ولهذا وغيره خالفوا أهل السنة والجماعة الذين اتفقوا على أن مرتكب الكبيرة لا يكفر كفراً يخرج عن الملة بالكلية كما قالت الخوارج كما أنهم اتفقوا على أنه لا يخرج من الإيمان والإسلام ولا يدخل في الكفر، ولا يستحق الخلود في النار مع الكافرين كما قالت المعتزلة[٩٤]، لعلمهم أن المعاصي كلها من شعب الكفر، كما أن الطاعات كلها من شعب الإيمان[٩٥]، ولهذا قال شيخ الإسلام ابن تيميه رحمه الله: (ليس كل من قام به شعبة من شعب الكفر يصير كافراً الكفر المطلق حتى تقوم به حقيقة الكفر، كما أنه ليس من قام به شعبة من شعب الإيمان يصير بها مؤمناً حتى يقوم به أصل الإيمان وحقيقته)[٩٦].

---

٩٣ انظر: *شرح الأصول الخمسة*، القاضي عبدالجبار ص ٦٩١. وانظر: *الحق الدامع*، ص ٢٢٥.

٩٤ انظر: *شرح العقيدة الطحاوية* ٤٢٢/٢.

٩٥ انظر: *الصلاة وحكم تاركها* - ابن قيم الجوزية، ص ٥٣، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ.

٩٦ *اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم*، ٢٠٨/١ – تحقيق: د. ناصر العقل، ١٤٠٤هـ.

كما أنه رحمه الله بين أصل الإيمان في موضع آخر فقال: (أصل الإيمان هو الإقرار بما جاءت به الرسل عن الله تصديقاً وانقياداً له؛ فهذا أصل الإيمان الذي لم يأت به فليس بمؤمن... فعلم أن الإيمان يقبل التبعيض والتجزئة، وأن قليله يخرج الله به من النار من دخلها...)[٩٧] ولهذا وغيره فإن رد أهل السنة والجماعة على الخوارج والمعتزلة كالتالي:

أولاً: رد أهل السنة والجماعة على الخوارج الذين كفروا عصاة الموحدين

إن نصوص الكتاب والسنة تدل دلالة واضحة على عدم زوال الإيمان بالكلية عن مرتكب الكبيرة، والحكم عليه بالكفر فمن الآيات المصرحة بإيمان العصاة مرتكبي الكبائر قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلْقِصَاصُ فِى ٱلْقَتْلَى ٱلْحُرُّ بِٱلْحُرِّ وَٱلْعَبْدُ بِٱلْعَبْدِ وَٱلْأُنثَىٰ بِٱلْأُنثَىٰ ۚ فَمَنْ عُفِىَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ شَىْءٌ فَٱتِّبَاعٌۢ بِٱلْمَعْرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَـٰنٍ ...﴾[٩٨]، فخاطب الجميع باسم الإيمان مع أن فيهم من قد وجب عليه القصاص، لارتكابه كبيرة القتل: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ﴾ وأثبت الأخوة بين القاتل وبين ولي دم المقتول، فقال: ﴿ فَمَنْ عُفِىَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ ﴾ ولا شك أن المراد بالأخوة أخوة إيمان المذكورة في قوله تعالى: ﴿ **إنما المؤمنين إخوة**﴾ فدل ذلك على بقاء الإيمان مع كبيرة القتل.

كما أن نصوص الكتاب والسنة والإجماع تدل على أن الزاني، والسارق والقاذف لا يقتل، بل يقام عليه الحد، فدل ذلك على أن مرتكب الكبيرة ليس بمرتد إذ لو كان

---

٩٧ *مجموع الفتاوى*، ١٢/٤٧٤ – ٤٧٥.

٩٨ *سورة البقرة* : ١٧٨.

كذلك لوجب قتله[٩٩]. وقد ثبت في الصحيح عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: (من كانت عنده لأخيه اليوم مظلمة من عرض أو شيء فليستحله منه اليوم قبل أن لا يكون درهم ولا دينار، إن كان له عمل صالح أخذ منه بقدر مظلمته، وإن لم يكن له حسنات أخذ من سيئات صاحبه فطرحت عليه ثم ألقي في النار)[١٠٠] فثبت أن الظالم له حسنات يستوفي المظلوم منها حقه[١٠١].

إذن: فأهل السنة متفقون كلهم على أن مرتكب الكبيرة لا يكفر كفراً ينقل عن الملة بالكلية كما قالت الخوارج، إذ لو كان الأمر كذلك، لكان مرتداً يقتل على كل حال، ولما قبل عفو ولي القصاص، ولا أقيمت الحدود في الزنا والسرقة وشرب الخمر؛ فهذا القول معلوم بطلانه وفساده بالضرورة من دين الإسلام،[١٠٢] وبهذا يعلم فساد مذهب الخوارج في مرتكب الكبيرة الذي كان نتيجة تقسيمهم الناس إلى قسمين: مؤمن وكافر مخالفين بذلك قول الله تعالى: ﴿ثُمَّ أَوْرَثْنَا ٱلْكِتَـٰبَ ٱلَّذِينَ ٱصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا ۖ فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِۦ وَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌۢ بِٱلْخَيْرَٰتِ بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ هُوَ ٱلْفَضْلُ ٱلْكَبِيرُ ۝﴾[١٠٣] فقد بين تعالى في هذه الآية الكريمة، أن الذين أورثوا الكتاب واصطفاهم من عباده ثلاثة أصناف وهم:

---

٩٩ انظر: *الفصل*، لابن حزم ٣/٢٨٠ – *شرح الطحاوية في العقيدة السلفية* ٢/٣٨.

١٠٠ رواه البخاري في كتاب المظالم ٥/٧٣ باب من كانت له مظلمة عند الرجل فحللها وفي الرفاق – باب القصاص يوم القيامة.

١٠١ انظر: *شرح الطحاوية* ٢/٣٨.

١٠٢ انظر: *شرح الطحاوية* ٢/٣٧.

١٠٣ سورة فاطر: ٣٢.

١ - ظالم لنفسه: وهو من ارتكب بعض المعاصي سواء منها الصغائر أو الكبائر أو المفرط في بعض الواجبات.

٢ - المقتصد: وهو المؤدي للواجبات التارك للمحرمات، وقد يترك بعض المستحبات ويفعل بعض المكروهات.

٣ - سابق بالخيرات بإذن الله: وهو الفاعل للواجبات والمستحبات التارك للمحرمات والمكروهات وبعض المباحات.[١٠٤]

هكذا، نجد أن أسلاف الخوارج كانوا أعراباً، قرأوا القرآن دون التفقه في السنة الثابتة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولم يكن فيهم أحد من الفقهاء لا من أصحاب ابن مسعود، ولا أصحاب علي ولا أصحاب عائشة... ولهذا نجدهم يكفر بعضهم بعضاً عند أقل نزلة تنزل بهم من دقائق الفتيا وصغارهم، فظهر ضعف القوم، وقوة جهلهم.[١٠٥]

ولهذا: لما أدرك علي بن أبي طالب رضي الله عنه خطأ منهج الخوارج في فهم القرآن الكريم، وعدم اهتمامهم بالسنة التي تبين نصوصه. عدل عن مناقشتهم والاحتجاج عليهم بنصوص الكتاب والسنة إلى عمل رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ لأن عمله صلى الله عليه وسلم هو النموذج الحي لكتاب الله — فبين لهم أن الخطأ في العمل لا يقتضي الكفر، فقد رجم صلى الله عليه وسلم الزاني المحصن ثم صلى عليه وورثه أهله، وقتل القاتل، وورث ميراثه أهله، وقطع يد السارق، وجلد الزاني غير المحصن، ثم قسم لهما من الفيء، ونكحا المسلمات، وهكذا نرى أنه صلى الله عليه وسلم أقام الحدود على من ارتكب ذنباً فيه حد بموجب الشريعة، ولم يمنعهم سهمهم من

---

١٠٤ انظر: *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٣/ ٣٣٧ — *تفسير ابن كثير* ٣/٥٥٥ — ٥٥٦.

١٠٥ انظر: *الفصل* لابن حزم ٤/ ٢٣٧.

الإسلام، ولم يخرج أسماءهم من بين أهليهم، ولذا لم يقدروا عن الإجابة بل لجأوا إلى الظواهر التي ألفتها عقولهم السخيفة[١٠٦].

ثانياً: رد أهل السنة والجماعة على قول الخوارج والمعتزلة: إن عصاة الموحدين في النار خالدين

اتفق أهل السنة والجماعة على أن المؤمن لا يخرج عن الإيمان بارتكاب شيء من الكبائر إذا لم يعتقد إباحتها، وإذا عمل شيئاً عفا عنه وإن شاء عاقبه بقدر ذنوبه ثم أدخله الجنة برحمته وشفاعة الشافعين من أهل طاعته[١٠٧] مستدلين على ذلك بقوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِۦ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ ﴾[١٠٨].

وبقوله صلى الله عليه وسلم في حديث عبادة بن الصامت رضي الله عنه (بايعوني على أن لا تشركوا بالله شيئاً، ولا تسرقوا ولا تزنوا ولا تقتلوا أولادكم، ولا تأتوا ببهتان تفترونه بين أيديكم وأرجلكم، ولا تعصوا في معروف؛ فمن وفى منكم فأجره على الله، ومن أصاب من ذلك شيئاً فعوقب في الدنيا فهو كفارة له، ومن أصاب من ذلك شيئاً ثم ستره الله فهو إلى الله إن شاء عفا عنه وإن شاء عاقبه)[١٠٩] ولقوله صلى الله عليه وسلم: (يدخل أهل الجنة الجنة، وأهل النار النار، ثم يقول الله تعالى: أخرجوا من كان في قلبه

---

١٠٦ انظر: *أهم الفرق الإسلامية* – محمد الطاهر التيفرص ٦١ – الشركة التونسية للتوزيع.

١٠٧ انظر: شرح *السنة* – الإمام البغوي ١٠٣/١ تحقيق: شعيب الأرناءوط، زهير الشاويش، نشر المكتب الإسلامي.

١٠٨ سورة النساء: ٤٨.

١٠٩ رواه البخاري – كتاب الإيمان – باب علامة الإيمان حب الأنصار.

مثقال حبة من خردل من إيمان فيخرجون منها قد أسودوا فيلقون في نهر الحيا – أو الحياة... فينبتون كما تنبت الحبة في جانب السيل)[١١٠].

إذن ما استدلت به المعتزلة وقبلهم الخوارج فهو عليهم وليس لهم، ففي قوله تعالى ﴿ فَمَا تَنفَعُهُمْ شَفَٰعَةُ ٱلشَّٰفِعِينَ ﴿٤٨﴾ ﴾[١١١] دلالة واضحة على أنه لابد من شفاعة وأن الشفاعة لعصاة الموحدين، وليست للكافرين لقوله تعالى: ﴿ رُّبَمَا يَوَدُّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَوْ كَانُواْ مُسْلِمِينَ ﴾[١١٢] حتى يشفع فيهم الشافعون من ملائكة وأنبياء وسائر المؤمنين[١١٣].

ولقوله صلى الله عليه وسلم: (لكل نبي دعوة مستجابة، فتعجل كل نبي دعوته، وإني خبأت دعوتي شفاعة لأمتي إلى يوم القيامة هي نائلة إن شاء الله لمن مات من أمتي لا يشرك بالله شيئاً)[١١٤].

إذن فالمعتزلة والخوارج بقولهم: إن من دخل النار من عصاة الموحدين فليس بخارج منها، أخطأوا في التأويل خطأً فاحشاً، لأنهم عمدوا إلى آيات نزلت في الكفار وجعلوها في عصاة الموحدين، وبهذا خالفوا الكتاب والسنة وعارضوا بمتشابه القرآن وبما

---

١١٠ رواه البخاري – كتاب الإيمان باب تفاضل أهل الإيمان في الأعمال. كذلك مسلم في كتاب الإيمان – باب إثبات الشفاعة.

١١١ سورة المدثر: ٤٨.

١١٢ سورة الحجر: ٢.

١١٣ انظر: *الشريعة* للآجري، ص ٣٤٤، ٣٤٥.

١١٤ رواه البخاري في عدة مواضع من صحيحة، انظر: كتاب الدعوات: باب لكل نبي دعوة، وفي التوحيد: باب المشيئة والإرادة "وما تشاءون إلا أن يشاء الله"، مسلم في الإيمان، باب اختباء النبي صلى الله عليه وسلم دعوة الشفاعة لأمته.

أراهم العقل، وكذبوا بالشفاعة واتبعوا طريق من زاغ عن الحق ولعب به الشيطان، فخرجوا بقولهم عن جملة ما عليه أهل الإيمان.[١١٥]

المبحث الثالث: حقيقة الإيمان عند المرجئة والرد عليهم

المرجئة: هم الذين يرجئون أي يؤخرون العمل عن الإيمان، وهم ثلاثة أصناف: (الجهمية – الكرامية – مرجئة الفقهاء ومن تبعهم...).

أولاً: حقيقة الإيمان عند الجهمية والرد عليهم

الجهمية: هم أتباع الجهم بن صفوان الذي زعم أن الإيمان مجرد معرفة قلبية فقط، وأنه لا يضر مع الإيمان معصية كما لا ينفع مع الكفر طاعة[١١٦]، ولهذا فالكفر عندهم شيء واحد هو الجهل كما أن الإيمان عندهم شيء واحد، وهو العلم أو تكذيب القلب وتصديقه، ولم يكف الجهمية أن جعلوا كل كافر جاهلاً بالحق بل قالوا هو لا يعرف أن الله موجود[١١٧].

وهؤلاء غلطوا في أصلين عظيمين:

أحدهما: ظنهم أن الإيمان مجرد تصديق وعلم فقط ليس معه عمل وحال وحركة وإرادة ومحبة وخشية قلب.

---

١١٥ انظر: *الشريعة* للآجري، ص ٣٤٠، ٣٤١.

١١٦ أنظر *مقالات الإسلاميين* ٢١٣/١، ٢١٤ تحقيق: محمد محيي الدين، ط ٢ – النهضة، ١٣٩٢، مصر. كذلك *الملل والنحل* – الشهرستاني ٨٨/١، ١٣٩.

١١٧ انظر: *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٨٩/٧، ١٩٣.

الثاني : ظنهم أن كل من حكم الشارع بكفره وتخليده في النار فإن ذاك لأنه لم يكن في قلبه شيء من العلم والتصديق ، وهذا أمر خالفوا به الحس والعقل وما أجمع عليه طوائف بني آدم السليمي الفطرة [١١٨].

ولهذا كفر السلف كوكيع بن الجراح وأحمد بن حنبل وأبي عبيد من يقول بهذا القول للأسباب التالية :

١ - إن إبليس كافر بنص القرآن لا لكونه كذب خبراً ، وإنما لاستبداده بالرأي في مقابلة النص ، واختياره الهوى في معارضة الأمر ، واستكباره بالمادة التي خلق منها وهي النار على مادة آدم عليه السلام وهي الطين [١١٩].

٢ - كذلك كفر فرعون وقومه الذي كان من أكبر خلق الله عناداً وبغياً كان لفساد إرادته وقصده لا لعدم علمه ؛ لقوله تعالى : على لسان نبيه موسى لفرعون : ﴿ **لقد علمت ما أنزل هؤلاء إلا رب السموات والأرض بصائر...** ﴾ [١٢٠] فدلت الآية على أن فرعون كان عالماً بأن ما جاء به موسى من تسع آيات بينات أنها من عند الله تعالى ولهذا قال تعالى : ﴿ **وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا** ﴾ [١٢١].

٣ - كذلك اليهود الذين قال الله تعالى فيهم : ﴿ **ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَـٰهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ يَعْرِفُونَهُۥ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَآءَهُمْ ۖ وَإِنَّ فَرِيقًا مِّنْهُمْ لَيَكْتُمُونَ ٱلْحَقَّ وَهُمْ يَعْلَمُونَ** ﴾ [١٢٢].

---

١١٨ انظر : فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية ، ٧/١٩٠ ، ١٩١.

١١٩ انظر : *الملل والنحل* – للشهرستاني ١/١٦ ، فتاوى : ٧/١٨٩ ، شرح العقيدة الطحاوية لابن أبي العز الحنفي ٢ : ٥٢.

١٢٠ سورة الإسراء : ١٧.

١٢١ سورة النمل : ١٤.

١٢٢ سورة البقرة : ١٤٦.

٤ - كذلك المشركون الذين قال الله تعالى فيهم: ﴿ قَدْ نَعْلَمُ إِنَّهُۥ لَيَحْزُنُكَ ٱلَّذِى يَقُولُونَ ۖ فَإِنَّهُمْ لَا يُكَذِّبُونَكَ وَلَٰكِنَّ ٱلظَّٰلِمِينَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ يَجْحَدُونَ ﴿٣٣﴾ ﴾[١٢٣].

بل إن عامة من كذب الرسل علموا أن الحق معهم، وأنهم صادقون لكنهم يرون أن في إتباعهم ترك الأهواء المحبوبة إليهم أو حصول أمور مكروهة إليهم فيكذبونهم ويعادونهم فيكون من أكفر الناس كإبليس وفرعون، مع علمهم بأنهم على الباطل والرسل على الحق.[١٢٤]

ولهذا لا يذكر الكفار حجة صحيحة تقدح في صدق الرسل، إنما يعتمدون على مخالفة أهوائهم كقولهم لنوح: ﴿ قَالُوٓا۟ أَنُؤْمِنُ لَكَ وَٱتَّبَعَكَ ٱلْأَرْذَلُونَ ﴿١١١﴾ ﴾[١٢٥] ومعلوم أن إتباع الأرذلين له لا يقدح في صدقه. لكن كرهوا مشاركة أولئك، كما طلب المشركون من النبي صلى الله عليه وسلم إبعاد الضعفاء، كسعد بن أبي وقاص، وابن مسعود ونحوهم فأنزل الله تعالى: ﴿ وَلَا تَطْرُدِ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِٱلْغَدَوٰةِ وَٱلْعَشِىِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُۥ ۖ مَا عَلَيْكَ مِنْ حِسَابِهِم مِّن شَىْءٍ وَمَا مِنْ حِسَابِكَ عَلَيْهِم مِّن شَىْءٍ فَتَطْرُدَهُمْ فَتَكُونَ مِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٥٢﴾ ﴾[١٢٦]. ومثل قول فرعون: ﴿ فَقَالُوٓا۟ أَنُؤْمِنُ

---

١٢٣ سورة الأنعام: ٣٣؛ وانظر: *فتاوى* ١٨٩/٧، ١٩٠.

١٢٤ انظر: *فتاوى* ١٩١/٧.

١٢٥ سورة الشعراء: ١١١.

١٢٦ سورة الأنعام: ٥٢.

لِبَشَرَيْنِ مِثْلِنَا وَقَوْمُهُمَا لَنَا عَابِدُونَ ﴿٤٧﴾ [١٢٧] ومثل قول عامة المشركين: ﴿إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ ﴿٢٢﴾﴾[١٢٨].

بل أبو طالب وغيره كانوا يحبون النبي صلى الله عليه وسلم ويحبون علو كلمته وليس عندهم حسد له. وكانوا يعلمون صدقه ولكنهم لم يتبعوه، لأن في اتباعهم له مفارقة دين آبائهم وذم قريش لهم، فما احتملت نفوسهم ذلك. هؤلاء جميعاً لم يتركوا الإيمان لعدم العلم بصدق الإيمان به بل لهوى النفس. فكيف يقال: إن كل كافر إنما كفر لعدم علمه بالله.[١٢٩]

ثانياً: حقيقة الإيمان عند الكرامية والرد عليهم

الكرامية: هم أتباع عبدالله محمد بن كرام: ومعنى الإيمان عندهم هو الإقرار باللسان فقط دون التصديق بالقلب، ودون سائر الأعمال فالمنافق عندهم كامل الإيمان في الدنيا، مستحق للعقاب الأيدي في الآخرة لأنه لا يدخل الجنة إلا من آمن ظاهراً وباطناً.[١٣٠] إن مقتضى قول الكرامية في معنى الإيمان باطل لأن حقيقة الإيمان مركبة من ثلاثة أركان وهي قول باللسان واعتقاد بالجنان. وعمل بالجوارح؛ فمن قال بلسانة آمنت وحقق قوله عمله فهو مؤمن صادق لقوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا

---

١٢٧ سورة المؤمنون: ٤٧.

١٢٨ سورة الزخرف: ٢٢.

١٢٩ انظر: *فتاوى* ١٩١/٧ ، ١٩٣.

١٣٠ انظر: الملل والنحل للشهرستاني ١٠٨/١ وانظر: *مقالات الإسلاميين الأشعري* ٣٢٣/١ كذلك *مجموع فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٤١/٧ ، *شرح العقيدة الطحاوية* لابن أبي العز الحنفي ٥١/٢.

بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُواْ وَجَٰهَدُواْ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّٰدِقُونَ ﴿١٥﴾ ﴾[١٣١] أي الصادقون في قولهم آمنا بالله.

أما من قال بلسانه ما ليس في قلبه فهو كاذب منافق وهو من الذين قال الله تعالى فيهم: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَقُولُ ءَامَنَّا بِٱللَّهِ وَبِٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَمَا هُم بِمُؤْمِنِينَ ﴿٨﴾ يُخَٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ ﴿٩﴾ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَهُمُ ٱللَّهُ مَرَضًا ۖ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌۢ بِمَا كَانُواْ يَكْذِبُونَ ﴿١٠﴾ ﴾[١٣٢] والقرآن الكريم فيه كثير من هذا يصف المؤمنين بالصدق والمنافقين بالكذب، لأن الطائفتين قالتا بألسنتهما آمنا؛ فمن حقق قوله بعمله فهو مؤمن صادق، ومن قال بلسانه ما ليس في قلبه فهو كاذب منافق. قال تعالى: ﴿ وَمَآ أَصَٰبَكُمْ يَوْمَ ٱلْتَقَى ٱلْجَمْعَانِ فَبِإِذْنِ ٱللَّهِ وَلِيَعْلَمَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿١٦٦﴾ وَلِيَعْلَمَ ٱلَّذِينَ نَافَقُواْ ۚ ﴾[١٣٣] وقد ذكر الله المنافقين في ثلاث عشر آية في سورة البقرة فقط وبين عدم الإيمان لهم وأنهم يخادعون الله، وأنهم مرضى القلوب، مفسدون سفهاء... الخ، فإذا كان هذا قول الله تعالى فيهم فكيف يحكم بإيمانهم.[١٣٤]

أما تفرقتهم بين الأحكام الدنيوية والأخروية فهذه لا تجدي شيئاً فكيف نحكم لهم بالإيمان ثم نقول: إنهم مخلدون في النار؟[١٣٥].

---

١٣١ سورة الحجرات: ١٥.

١٣٢ سورة البقرة: ٨ -٩ -١٠.

١٣٣ سورة آل عمران: ١٦٦ -١٦٧.

١٣٤ أنظر فتاوى ٧: ١٨٢ كذلك *العقائد بأدلتها النقلية والعقلية* – أحمد بن حجر آل أبو طامي ٤٢١/١ ط١، ١٤١٥، قطر.

١٣٥ المرجع السابق ٤٢١/١.

ثالثاً : مرجئة الفقهاء ومن تبعهم

مرجئة الفقهاء ومن تبعهم من كلابية وأشعرية وما تريدية الذين قالوا: إن الإيمان يشمل ركنين فقط هما تصديق القلب وإقرار اللسان. قال الإمام أبو حنيفة النعمان رحمه الله: (الإيمان هو الإقرار والتصديق)[١٣٦]. وقال شارح الطحاوية : (ذهب كثير من أصحابنا إلى ما ذكره الطحاوي: أنه الإقرار باللسان، والتصديق بالجنان)[١٣٧].

وقال أبو الحسن الأشعري: والفرقة التاسعة من المرجئة (أبو حنيفة وأصحابه، يزعمون أن الإيمان المعرفة بالله والإقرار بالله، والمعرفة بالرسول والإقرار بما جاء من عند الله في الجملة دون التفسير)[١٣٨].

ومن الجدير بالذكر أن أبا الحسن الأشعري له قولان في معنى الإيمان ففي كتابه اللمع عرف الإيمان بأنه التصديق[١٣٩]. وفي مقالات الإسلاميين: عرفه بأنه قول وعمل[١٤٠]. بل إنه في كتاب الإبانة عرفه بأنه (قول وعمل يزيد وينقص)[١٤١] وفي هذا دلالة واضحة على رجوعه إلى مذهب السلف خاصة وأن كتاب الإبانة من الكتب التي ألفها في آخر حياته.

أما أصحاب الأشعري فقد عرفوا الإيمان بأنه التصديق يوضح ذلك قول الباقلاني: (الإيمان هو التصديق بالله تعالى، وهو العلم والتصديق يوجد في القلب)[١٤٢].

---

١٣٦ *الفقه الأكبر*، الإمام أبو حنيفة مع شرحه للقاري ص ٣٠٤ ط دائرة الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ.

١٣٧ شرح *العقيدة الطحاوية* ٢/ ٤٥٩.

١٣٨ *مقالات الإسلاميين* ٢/ ٢١٩ -٢٢١.

١٣٩ أنظر: *اللمع* ص ١٥٤.

١٤٠ أنظر: *مقالات الإسلاميين* ١/ ١٥٤.

١٤١ *الإبانة عن أصول الديانة*، ص ٢٧، ط٢، ١٤٠٥، الجامعة الإسلامية.

١٤٢ *التمهيد* - الباقلاني ص ٣٨٩ – تحقيق: عماد الدين أحمد بن حيدر، ط١، ١٤٠٧هـ، مؤسسة الكتب الثقافية.

يقول الجويني في كتابه الإرشاد: (المرضى عندنا أن حقيقة الإيمان التصديق بالله فالمؤمن بالله من صدقه)[١٤٣].

أما في كتابة العقيدة النظامية فيقول: (والمؤمن على التحقيق: من أنطوى عقداً على المعرفة بصدق من أخبر عن صانع العالم، وصفاته وأنبائه، فإن اعترف بلسانه ما عرف بجنانه فهو مؤمن ظاهراً وباطناً، وإن لم يعترف بلسانه معانداً لم ينفعه علم قلبه)[١٤٤].

كذلك الماتريدية اتفقوا مع أصحاب أبي الحسن الأشعري على أن الإيمان هو التصديق بالقلب وزاد بعضهم إلى أنه التصديق بالقلب والإقرار باللسان.[١٤٥]

وهكذا اتضح لنا مما سبق أن هذا الصنف من المرجئة منهم من فسر الإيمان بأنه تصديق القلب وقول اللسان، ومنهم من عرفه بأنه التصديق فقط، ومع أنهم لم يتفقوا مع من قال بأن الإيمان هو المعرفة إلا أن في قولهم تقوية لمذهب من قال بذلك وتشجيع للفساق على اجتراح السيئات والمعاصي.

ولهذا قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: (والمرجئة الذين قالوا: الإيمان تصديق القلب، وقول اللسان، والأعمال ليست منه كان منهم طائفة من فقهاء الكوفة وعبادها، ولم يكن قولهم مثل قول جهم، فعرفوا أن الإنسان لا يكون مؤمنا إن لم

---

١٤٣ الإرشاد ص ٣٣٣ – تحقيق: أسعد تميم، ط١، ١٤٠٥، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت.

١٤٤ *العقيدة النظامية*، ص ٨٥ تحقيق د: أحمد حجازي السقا، ط ١، ١٣٩٨هـ، مكتبة الكليات الأزهرية.

١٤٥ انظري: التوحيد للماتريدي، ص ٣٧٣ -٣٧٩ حققه وقدم له د/ فتح الله خليف، دار المشرق، بيروت، كذلك *تبصرة الأدلة* لأبي المعين النسفي ٨٠٠/١ -٨٠٤ تحقيق: كلود سلامة، ط ١، ١٩٩٠. *شرح العقائد النسفية*. سعد الدين التقتازاني، ص ٥٦ -٥٩ تحقيق: كلود سلامة، ط ١، د.ت.

يتكلم بالإيمان مع قدرته عليه، وعرفوا أن إبليس وفرعون وغيرهما هما كفار مع تصديق قلوبهم، لكنهم إذا لم يدخلوا أعمال القلوب في الإيمان لزمهم قول جهم، وإن أدخلوها في الإيمان لزمهم دخول أعمال الجوارح أيضاً؛ فإنها لازمة لها)[١٤٦].

أدلة المرجئة على خروج الأعمال من مسمى الإيمان

احتج هؤلاء المرجئة بحجج شرعية بسببها اشتبه عليهم الأمر[١٤٧] وهذه الحجج كالتالي:

١ - قوله تعالى مخبراً عن أخوة يوسف صلوات الله عليه: ﴿ وَمَآ أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا ﴾[١٤٨] أي بمصدق لنا. قالوا: الإيمان في الشريعة هو الإيمان المعروف في اللغة لأن الله عز وجل ما غير لسان ولا قلبه، ولو فعل ذلك لتواترت الأخبار بفعله، وتوفرت دواعي الأمة على نقله... فدل ما قلناه على أن الإيمان هو ما وصفناه دون ما سواه من سائر الطاعات من النوافل والمفروضات)[١٤٩].

٢ - قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ ﴾[١٥٠]. قالوا: تدل هذه الآية وغيرها على أن الله تعالى عطف الأعمال الصالحة على الإيمان، ولا شك في ثبوت المغايرة بين المعطوف والمعطوف عليه[١٥١].

---

١٤٦ الإيمان ضمن *مجموع الفتاوى* ٧/١٩٤ – ١٩٥.

١٤٧ انظر: الإيمان ضمن *مجموع الفتاوى* ٧/١٩٤.

١٤٨ سورة يوسف/١٧.

١٤٩ *التمهيد*: الباقلاني، ص ٣٩٠؛ وانظر: *التوحيد* للماتريدي، ص ٢٨٨، حققه وقدم له د/ فتح الله خليف، دار المشرق، بيروت، د.ت – كذلك *التمهيد*: لأبي المعين النسفي، ص ٢٨٤، تحقيق: حبيب الله حسن أحمد، ط١، ١٤٠٦ -١٩٨٦م، المحمدية، الأزهر.

١٥٠ سورة يونس: ٩.

٣ - قولــه تعــالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ ﴾[١٥٢]. قـالوا: إن الله تعـالى خاطـب باسـم الإيمـان، ثـم أوجب الأعمال على العباد وفي هذا دليل على قصر اسم الإيمان على التصديق[١٥٣]. حسب اعتقادهم.

موقف أهل السنة والجماعة مما استدل به المرجئة على خروج الأعمال من الإيمان

بـين أهـل السـنة والجماعـة أن الألفـاظ الموجـودة في القـرآن والحـديث إذا عـرف تفسيرها، وما أريد بها من جهة النبي صلى الله عليه وسلم، لم نحتج في ذلك إلى الاستدلال بأقوال أهل اللغة وغيرهم... فاسم الصلاة والزكاة والصيام والحج ونحو ذلك قد بين صلى الله عليه وسلم ما يراد بها في كلام الله ورسوله، وكذلك الخمر وغيرها، فلو أراد أحد أن يفسرها، بغير ما بينه النبي صلى الله عليه وسلم لم يقبل منه... واسم الإيمان والإسلام والنفاق والكفر، هي أعظم من هذا كله وقد بينها صلى الله عليه وسلم بياناً لا يحتاج معه إلى الاستدلال على ذلك، بالاشتقاق وشواهد استعمال العرب، ونحو ذلك، فلهذا يجب الرجوع في مسميات هذه الأسماء إلى بيان الله ورسوله، فإنه شاف كاف... وأهل البدع إنما دخل عليهم الداخل، لأنهم أعرضوا عن هذه الطريق، وصاروا ينبون

١٥١ انظر: شرح المواقف في علم الكلام – الجرجاني، ص ٣٨٥ تحقيق: د. أحمد المهدي، مكتبة الأزهر، بدون، وانظر: *التوحيد* للماتريدي، ص ٢٨٩.

١٥٢ سورة البقرة: ١٨٣.

١٥٣ انظر: المواقف للإيجي ص ٣٨٥ كذلك إتحاف المريد بجوهرة التوحيد، عبدالسلام بن إبراهيم اللقاني، ص ٥٥ -٥٦ – تحقيق: محمد محيي الدين، ط ٢، ١٤١١هـ، ١٩٩٠م، دار القلم، حلب، كذلك *التوحيد*: للماتريدي، ص ٣٧٨.

دين الإسلام على مقدمات يظنون صحتها، إما في دلالة الألفاظ، وإما في المعاني المعقولة، ولا يتأملون بيان الله ورسوله، وكل مقدمات تخالف بيان الله ورسوله فإنها تكون ضلالاً"[١٥٤] ولهذا فإن الرد على احتجاج هؤلاء المرجئة ومن وافقهم، ألا هو إجماع أهل اللغة قاطبة على أن الإيمان قبل نزول القرآن هو التصديق، على النحو التالي:

١ - إن أهل اللغة إن قصد بهم المتكلمون باللغة قبل الإسلام فهؤلاء لم نشهدهم، ولا نقل لنا أحد عنهم أن الإيمان عندهم قبل نزول القرآن هو التصديق، وإن قصد بهم نقلتها كأبي عمرو والأصمعي والخليل، فهؤلاء لا ينقلون كل ما كان قبل الإسلام بإسناد، وما نقلوه بإسناد هو ما سمعوه من العرب في زمانهم، أو ما سمعوه في دواوين الشعر وكلام العرب، بل إن بعضهم يذهب إلى أن الإيمان في اللغة: مأخوذ من الأمن الذي هو ضد الخوف والبعض الآخر يذهب إلى أنه بمعنى الإقرار وغيره، فمن أين يعلم هذا الإجماع.[١٥٥]

٢ - لو قدر أنهم نقلوا كلاماً عن العرب يفهم منه أن الإيمان هو التصديق، فليس ذلك بأبلغ من نقل المسلمين كافة لمعاني القرآن عن النبي صلى الله عليه وسلم، فاسم الإيمان قد تكرر ذكره في القرآن والحديث، أكثر من ذكر سائر الألفاظ، وهو أصل الدين، ومعلوم أن الشاهد الذي استشهدوا به على أن الإيمان: هو التصديق من القرآن، ونقل معنى الإيمان متواتر عن النبي صلى الله عليه وسلم أعظم من تواتر لفظ الكلمة.[١٥٦]

٣ - إنه لو قدر أن الإيمان في اللغة التصديق، فمعلوم أنه ليس التصديق بكل شيء، بل بشيء مخصوص، وهو ما أخبر به الرسول صلى الله عليه وسلم، وحينئذ

---

١٥٤ انظر: الإيمان: *لشيخ الإسلام ابن تيمية* ص ٢٧١، ٢٧٣.

١٥٥ انظر: المرجع السابق، ص ١١٧، ١١٨، ٢٧٨.

١٥٦ انظر: المرجع السابق، ١١٨، ٢٧٤.

يكون الإيمان في كلام الشارع، أخص من الإيمان في اللغة، ومعلوم أن الخاص ينضم إليه قيود لا توجد في جميع العام كقول اللسان، وعمل القلب والجوارح، فيكون الإيمان في كلام الشارع مؤلفاً من العام والخاص.[١٥٧]

٤ - لأن لفظ التصديق يستعمل في كل خبر. فيقال: لمن أخبر بالأمور المشهورة مثل الواحد نصف الاثنين، والسماء من فوقنا: صدقت وصدقنا بذلك، فيتعدى بنفسه إلى المصدق، ولا يقال آمنا لك ولا آمنا بهذا إلا في المخبر به من الأمور الغائبة، فلفظ الإيمان لا يستعمل إلا في الخبر عن غائب؛ لأن الإيمان مشتق من الأمن، فاستعماله في خبر يؤتمن عليه المخبر، كالأمر الغائب الذي يؤتمن عليه المخبر، ومن ثم يقال للمخبر آمنا لك، وللمخبر به آمنا به[١٥٨]. ولهذا لم يوجد في القرآن وغيره لفظ (آمن له) إلا في هذا النوع، فاللفظ متضمن مع التصديق معنى الائتمان والأمانة، كما يدل عليه الاستعمال والاشتقاق؛ ولهذا قال أخوة يوسف: ﴿وما أنت بمؤمن لنا﴾[١٥٩]، لأنهم أخبروه عن غائب، ولم يكونوا عنده ممن يؤتمن على ذلك حتى لو صدقوا[١٦٠].

٥ - إن لفظ الإيمان في اللغة لم يقابل بالتكذيب، كلفظ التصديق، فإنه من المعلوم في اللغة أن كل مخبر يقال له: صدقت أو كذبت، ويقال: صدقناه أو كذبناه، ولا يقال له: آمنا له أو أنت مؤمن له، أو مكذب له بل المعروف في مقابلة الإيمان لفظ الكفر، ومن المعلوم أن الكفر ليس هو التكذيب فقط بل مخالفة ومعاداة، وامتناعاً عن طاعة

---

١٥٧ انظر: المرجع السابق ص ١٢١.

١٥٨ *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ٥٢٩/٧، ٥٣٠.

١٥٩ سورة يوسف: ١٧.

١٦٠ انظر: الإيمان: لابن تيمية ص ٢٧٦، ٢٧٧.

المخبر، فلابد أن يكون الإيمان تصديقاً مع موافقة وموالاة وانقياداً حيث لا يكفي مجرد التصديق[١٦١].

أما ما استدلوا به من الآيات على أن الأعمال ليست من مسمى الإيمان، لأنه ورد في القرآن عطف الأعمال على الإيمان؛ في مواضع كثيرة منها: ﴿ **الذين آمنوا وعملوا الصالحات**﴾[١٦٢] فمن المعلوم أن عطف الشيء على الشيء يقتضي المغايرة بين المعطوف والمعطوف عليه مع الاشتراك في الحكم الذي ذكر لهما والمغايرة على مراتب أعلاها:

١ - أن يكونا متباينين، وليس أحدهما هو الآخر، ولا جزء منه ولا بينهما تلازم، كقوله تعالى: ﴿ **خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَجَعَلَ ٱلظُّلُمَٰتِ وَٱلنُّورَ** ﴾[١٦٣] وقوله تعالى: ﴿ **وَأَنزَلَ ٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ** ﴾[١٦٤] وهذا هو الغالب.

٢ - يليه أن يكون بينهما تلازم كقوله تعالى: ﴿ **وَلَا تَلْبِسُوا۟ ٱلْحَقَّ بِٱلْبَٰطِلِ وَتَكْتُمُوا۟ ٱلْحَقَّ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ** ﴾[١٦٥] ﴿ **أَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَأَطِيعُوا۟ ٱلرَّسُولَ** ﴾[١٦٦].

٣ - عطف بعض الشيء على الشيء لاختلاف الصفتين كقوله تعالى: ﴿ **غَافِرِ ٱلذَّنۢبِ وَقَابِلِ ٱلتَّوْبِ** ﴾[١٦٧].

---

١٦١ انظر: المرجع السابق، ص ٢٧٧.

١٦٢ سورة البقرة : ٢٣٨.

١٦٣ سورة الأنعام: ١.

١٦٤ سورة آل عمران: ٢.

١٦٥ سورة البقرة : ٤٢.

١٦٦ سورة محمد: ٣٣.

١٦٧ سورة غافر : ٣.

٤ - عطف بعض الشيء عليه كقوله تعالى: ﴿حَٰفِظُواْ عَلَى ٱلصَّلَوَٰتِ وَٱلصَّلَوٰةِ ٱلْوُسْطَىٰ﴾[١٦٨] ﴿مَن كَانَ عَدُوًّا لِّلَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَرُسُلِهِۦ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَىٰلَ﴾[١٦٩] فالصلاة الوسطى داخله في لفظ الصلوات أولاً ثم ذكرت باسمها الخاص تخصيصاً لها، وجبريل وميكال من الملائكة، ثم ذكر باسميهما تخصيصاً لهما، وهذا في كل ما عطف فيه خاص على عام، والجزء على الكل، ومنه قوله تعالى: ﴿الذين أمنوا وعملوا الصالحات﴾ فذكر الإيمان أولاً، لأنه الأصل الذي لابد منه، ثم ذكر العمل الصالح، لأنه من تمام الدين الذي لابد منه، وعطف الأعمال دليل أنه لا يكتفي بإيمان القلب وحده، بل لابد من الأعمال الصالحة، بل متى نقصت الأعمال الظاهرة كان ذلك لنقص الإيمان الذي في القلب، فصار متناولاً للملزوم واللازم، فإذا انتفى اللازم انتفى الملزوم[١٧٠].

أما قولهم: إن الله خاطب المؤمنين بالإيمان، وإن النصوص دلت على ثبوت الإيمان قبل مجيء الأوامر والنواهي فالجواب عنه بأن يقال: (إن قلتم: إنهم خوطبوا قبل أن تجب تلك الأعمال؛ فقبل وجوبها لم تكن من الإيمان، وكانوا مؤمنين الإيمان الواجب عليهم قبل أن يفرض عليهم ما خوطبوا بفرضه، فلما نزل إن لم يقروا بوجوبه لم يكونوا مؤمنين، ولهذا قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًاۚ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَنِىٌّ عَنِ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾[١٧١]. ولهذا لم يجيء ذكر الحج في أكثر الأحاديث التي فيها ذكر الإسلام والإيمان، كحديث وفد عبدالقيس... وذلك لأن الحج آخر ما فرض من الخمس، فكان قبل فرضه لا يدخل في الإيمان والإسلام، فلما فرض أدخله

---

١٦٨ سورة البقرة: ٢٣٨.

١٦٩ سورة البقرة: ٩٨.

١٧٠ انظر: *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٩٨/٧، ١٩٩؛ *شرح الطحاوية* ٦٧/٢، ٦٨.

١٧١ سورة آل عمران: ٩٧.

النبي صلى الله عليه وسلم في الإيمان إذا أفرد، وأدخله في الإسلام إذا قرن بالإيمان وإذا أفرد)[١٧٢] ولهذا لما ألزم المرجئة من الأشاعرة وغيرهم الذين قالوا: إن الإيمان هو التصديق بالقلب بعدم الفرق بين مذهبهم، وبين مذهب الجهم بن صفوان الذي كان الإيمان عنده هو المعرفة، وأن لازم قولهم كلازم قوله، فقد كان لازم قوله إن فرعون وقومه كانوا مؤمنين، لأنهم عرفوا صدق موسى وهارون عليهما السلام، ولم يؤمنوا بهما؛ ولهذا قال موسى لفرعون: ﴿ لَقَدْ عَلِمْتَ مَآ أَنزَلَ هَٰٓؤُلَآءِ إِلَّا رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ بَصَآئِرَ ﴾[١٧٣] وقال تعالى: ﴿ وَجَحَدُوا۟ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا ۚ فَٱنظُرْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُفْسِدِينَ ﴾[١٧٤] وأهل الكتاب كانوا يعرفون النبي صلى الله عليه وسلم، كما يعرفون أبناءهم، ولم يكونوا مؤمنين به، بل كانوا كافرين به معاندين له، بل أبليس يكون عندهم مؤمناً كامل الإيمان فإنه لم يجهل ربه، بل كان عارف[١٧٥]. فلما أفحموا وتيقنوا أن لازم مذهبهم أن يكون إيمان المنهمك في فسقه كإيمان النبي صلى الله عليه وسلم، أجابوا إجابة في غاية الفساد فقالوا: (النبي صلى الله عليه وسلم يفضل من عداه باستمرار تصديقه)، وعصمة الله إياه من مخامرة الشكوك واختلاج الريب، والتصديق عرض لا يبقى، وهذا متوال للنبي صلى الله عليه وسلم، ثابت لغيره في بعض الأوقات زائل عنه في أوقات وفترات، فيثبت للنبي صلى الله عليه وسلم أعداد التصديق لا يثبت لغيره إلا بعضها، فيكون إيمانه بذلك أكثر)[١٧٦] فالنبي صلى الله عليه وسلم حسب ما زعموا: إنما

---

١٧٢ فتاوى شيخ *الإسلام ابن تيمية* ١٩٨/٧.

١٧٣ سورة الإسراء: ١٠٢.

١٧٤ سورة النحل: ١٤.

١٧٥ أنظر: *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٥١/٧ وما بعدها؛ شرح *الطحاوية* ٥٢/٢.

١٧٦ *الإرشاد*: للجويني ص ٣٩٩ - ٤٠٠.

يفضل غيره في الإيمان باستمرار تصديقه وعصمته من الشكوك فقط، وليس ببلوغه الغاية في التصديق واليقين والأعمال التي هي من الإيمان ويحصل فيها التفاوت بين الأمة[١٧٧]، بل إن منهم من فرق بين التصديق واليقين الذي يتعذر الفرق بينهما، فاليقين هو التصديق، والتصديق من الإيمان ولابد من عمل القلب، مثل حب الله ورسوله وخشية الله، وحب ما يحبه الله ورسوله وبغض ما يبغضه الله ورسوله، وإخلاص العمل لله وحده، وتوكل القلب على الله وحده، وغير ذلك من أعمال القلوب التي أوجبها الله ورسوله، وجعلها من الإيمان والتصديق الذي لا يكون معه شيء من ذلك ليس إيماناً البته، بل هو كتصديق فرعون، واليهود وإبليس، وهذا ما أنكره السلف على الجهمية[١٧٨] والقرآن ليس فيه ذكر إيمان مطلق غير مفسر، بل إن لفظ الإيمان فيه إما مقيد، وإما مطلق مفسر، فالمقيد كقوله تعالى: ﴿ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ ﴾[١٧٩] وقوله: ﴿ فَمَآ ءَامَنَ لِمُوسَىٰٓ إِلَّا ذُرِّيَّةٌ مِّن قَوْمِهِۦ ﴾[١٨٠] والمطلق المفسر كقوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ ﴾[١٨١] وقوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا۟ وَجَٰهَدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّٰدِقُونَ ﴾[١٨٢] وأمثال هذه الآيات كثير، فكل إيمان مطلق في القرآن، فقد بين تعالى فيه أن لا يكون الرجل مؤمناً إلا بالعمل

---

١٧٧ انظر: *فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* ١٥٣/٧.

١٧٨ أنظر : الإيمان: لابن تيمية ١٧٦ ، ٢٩٢.

١٧٩ سورة البقرة : ٣.

١٨٠ سورة يونس : ٨٣.

١٨١ سورة الأنفال : ١.

١٨٢ سورة الحجرات : ١٥.

مع التصديق[١٨٣] ، وبهذا وغيره يعلم فساد قولهم : من أن الإيمان هو التصديق وأنه لا يزيد ولا ينقص وفساد تأويلاتهم للنصوص الشرعية ، وأن الصواب ما دل عليه الكتاب والسنة وإجماع سلف الأمة من أن الإيمان قول وعمل واعتقاد وأنه يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية.

الفصل الثاني: العبادة وعلاقتها بالإيمان

اتضح لنا في مباحث الفصل الأول من هذا البحث أن من خالف أهل السنة والجماعة في حقيقة الإيمان كانوا على طرفي نقيض فالخوارج غلبوا جانب الخوف من الله على جانب الرجاء منه فكانت حقيقته عندهم أنه كل لا يتجزأ إذا ذهب بعضه ذهب كله ، وعلى العكس المرجئة الذين غلبوا جانب الرجاء على جانب الخوف ولهذا أخرجوا الأعمال عن مسمى الإيمان ، أما أهل السنّة والجماعة فكانوا وسط في ذلك يخافون عقابه ويرجون رحمته ، لعلمهم أن للعبادة ركائز ترتكز عليها ولهذا سأتكلم في هذا الفصل عن العبادة وعلاقتها بالإيمان.

المبحث الأول: معنى العبادة لغة وشرعاً

العبادة لغة

أصل العبادة مأخوذ من الفعل عبد ، ويعني الخضوع والتذلل والانقياد. يقال طريق معبد : أي مذلل للسير عليه بسهولة ، كما يقال بعير معبد : مذلل للركوب. والعبادة : الطاعة والتعبد : التنسك ، والعبودية : الخضوع والذل : يقال عبد عبادة وعبودية بمعنى

---

١٨٣ الإيمان: لابن تيمية ١٢١ – ١٢٢.

أطاع وخضع وانقاد وذل[١٨٤]، والعبادة لله وحده لا شريك له، لقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنِ ٱعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ وَٱجْتَنِبُوا۟ ٱلطَّٰغُوتَ ﴾[١٨٥].

العبادة شرعاً

ورد في معناها شرعاً تعاريف كثيرة أهمها:

١ - تعريف شيخ الإسلام ابن تيمية: (العبادة المأمور بها تتضمن معنى الذل ومعنى المحبة، فهي تتضمن غاية الذل لله تعالى بغاية المحبة لله)[١٨٦].

وقد أكد هذا المعنى تلميذه ابن قيم الجوزية حيث قال: العبادة تجمع أصلين: (غاية الحب بغاية الذل والخضوع، فمن أحببته ولم تكن خاضعاً له لم تكن عابداً له، ومن خضعت له بلا محبة لم تكن عابداً له، حتى تكون محباً خاضعاً)[١٨٧].

أما الحافظ ابن كثير فقد أضاف إلى الأصلين السابقين أصلاً ثالثاً عند تفسيره قوله تعالى: ﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴾[١٨٨] فقال: (وفي الشرع العبادة عبارة عن ما يجمع كمال المحبة والخضوع والخوف)[١٨٩].

---

١٨٤ انظر *لسان العرب* لابن منظور، ٤/٢٦٤.

١٨٥ سورة النحل: ٣٦.

١٨٦ العبودية – شيخ الإسلام ابن تيمية، ص ٩، مكتبة المدني، جدة ١٣٩٨هـ.

١٨٧ مدارج السالكين – لابن قيم الجوزية ١/٦٣ تحقيق أحمد فخري وعصام فارس، دار الجيل، بيروت، د.ت.

١٨٨ سورة الفاتحة: ٥.

١٨٩ *تفسير ابن كثير*: ١/٢٥.

ولهذا فالعبادة: (اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الظاهرة والباطنة)[١٩٠]، بل إن هذه الأعمال الظاهرة والباطنة لا تكون عبادة إلا إذا أكمل فيها شيئان وهما كمال الحب مع كمال الذل[١٩١]، لقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِۗ ﴾[١٩٢] وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ هُم مِّنْ خَشْيَةِ رَبِّهِم مُّشْفِقُونَ ﴾[١٩٣] وقد جمع الله بين ذلك في قوله : ﴿ إِنَّهُمْ كَانُواْ يُسَٰرِعُونَ فِى ٱلْخَيْرَٰتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًاۖ وَكَانُواْ لَنَا خَٰشِعِينَ ﴾[١٩٤].

البحث الثاني: في بيان ركائز العبودية الصحيحة

إن لعبادة الله وحده لا شريك له ركائز ترتكز عليها وهي: الحب والخوف والرجاء، فالحب مع الذل، والخوف مع الرجاء ولابد أن تجتمع هذه الركائز في العبادة.

أما بالنسبة للحب: (فأصل العبادة محبة الله، بل إفراده بالمحبة .... فلا يحب معه سواه، وإنما يحب لأجله وفيه كما يحب أنبياءه ورسله وملائكته وأولياءه، فمحبتنا لهم من تمام محبته وليست محبة معه، كمحبة من يتخذ من دون الله أنداداً يحبونه كحبه)[١٩٥] لقوله

---

١٩٠ العبودية - لابن تيمية، ص ٥.

١٩١ *أعلام السنة المنشورة* – الشيخ حافظ الحكمي، ص ٦.

١٩٢ سورة البقرة: ١٦٥.

١٩٣ سورة المؤمنون: ٥٧.

١٩٤ سورة الأنبياء: ٩٠.

١٩٥ *مدارج السالكين* – لابن قيم الجوزية ١٢٤/١ تحقيق أحمد فخري، وعصام فارس، دار الجيل، بيروت، د.ت.

تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَندَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ ٱللَّهِ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِ ﴾[196].

(وإذا كانت المحبة لله هي حقيقة عبوديته وسرها، فهي إنما تتحقق بإتباع أمره واجتناب نهيه... ولهذا جعل تعالى إتباع رسوله علماً عليها وشاهداً لمن ادعاها)[197]، فقال تعالى: ﴿ قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ ٱللَّهَ فَٱتَّبِعُونِى يُحْبِبْكُمُ ٱللَّهُ ﴾[198]. ففي الآية دلالة (على أن متابعة الرسول صلى الله عليه وسلم هي حب الله ورسوله وطاعة أمرة، ولا يكفي ذلك في العبودية، حتى يكون الله ورسوله أحب إلى العبد مما سواهما)[199] لقوله صلى الله عليه وسلم: (لا يؤمن أحدكم حتى أكون أحب إليه من والده وولده والناس أجمعين)[200].

ولهذا بين لنا تعالى في كتابه العزيز أن الولاء والبراء سبيل الأنبياء والرسل الذي أمرنا الله بإتباعهم والإقتداء بهم فقال في محكم كتابه عن خليله إبراهيم عليه السلام: ﴿ قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِىٓ إِبْرَٰهِيمَ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥٓ إِذْ قَالُوا۟ لِقَوْمِهِمْ إِنَّا بُرَءَٰٓؤُا۟ مِنكُمْ وَمِمَّا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ كَفَرْنَا بِكُمْ وَبَدَا بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ ٱلْعَدَٰوَةُ وَٱلْبَغْضَآءُ أَبَدًا حَتَّىٰ تُؤْمِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَحْدَهُۥٓ ﴾[201] كما نهانا عن موالاة عدوه وعدونا،

---

١٩٦ سورة البقرة: ١٦٥.

١٩٧ مدارج: ١٢٥.

١٩٨ سورة آل عمران: ٣١.

١٩٩ مدارج ١: ١٢٥.

٢٠٠ رواه البخاري في كتاب الإيمان – باب حب الرسول صلى الله عليه وسلم من الإيمان، مسلم – نفس الكتاب - باب وجوب محبة الرسول صلى عليه وسلم.

٢٠١ سورة الممتحنة: ٤.

فقال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَتَّخِذُوا۟ عَدُوِّى وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَآءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِٱلْمَوَدَّةِ ﴾ [٢٠٢].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: (وإنما عبدالله من يرضيه ما يرضي الله ويسخطه ما يسخط الله، ويحب من أحبه الله ورسوله، ويبغض ما أبغضه الله ورسوله، ويوالي أولياء الله، ويعادي أعداء الله تعالى، وهذا هو الذي استكمل الإيمان) [٢٠٣].

وقال شارح الطحاوية: (إن محبة رسول الله وأنبيائه وعباده المؤمنين من محبة الله، وإن كانت المحبة التي لله لا يستحقها غيره، فغير الله يحب في الله لا مع الله، فإن المحب يحب ما يحبه محبوبه، ويبغض ما يبغض ويوالي من يواليه، ويعادي من يعاديه، ويرضي لرضائه، ويغضب لغضبه، ويأمر بما يأمر به، وينهي عن ما ينهى عنه، فهو موافق لمحبوبه في كل حال، والله تعالى يحب المحسنين، ويحب المتقين ويحب التوابين ويحب المتطهرين، ونحن نحب من أحبه الله، والله لا يحب الخائنين ولا يحب المفسدين، ولا يحب المستكبرين، ونحن لا نحبهم أيضاً، ونبغضهم موافقة له سبحانه وتعالى). [٢٠٤]

إن المسلم الذي أحب الله تعالى وأحب فيه لابد أن يصاحب محبته ذل وانكسار وخضوع وافتقار لله جل جلاله، لقوله تعالى: ﴿ وَعَنَتِ ٱلْوُجُوهُ لِلْحَىِّ ٱلْقَيُّومِ ۖ وَقَدْ خَابَ مَنْ حَمَلَ ظُلْمًا ﴾ [٢٠٥] قال ابن عباس وغيره: (خضعت وذلت واستسلمت الخلائق لجبارها الحي الذي لا يموت، القيوم الذي لا ينام، وهو قيم كل شيء يديره ويحفظه فهو

---

٢٠٢ سورة الممتحنة: ١.

٢٠٣ *مجموع الفتاوى* ١٠ / ١٩٠.

٢٠٤ *شرح العقيدة الطحاوية* لابن أبي العز الحنفي ١١٧/٢ - تحقيق: د. عبدالرحمن عميره، ط٢، ١٤٠٧هـ، المعارف، الرياض.

٢٠٥ سورة طه: ١١١.

الكامل في نفسه الذي كل شيء قصر إليه، لا قوام له إلا به، وقوله: "وقد خاب من حمل ظلماً" أي يوم القيامة).[٢٠٦]

ولهذا قال ابن قيم الجوزية رحمه الله: (الذل والانكسار والخضوع والافتقار لله جل جلاله... وأحب القلوب إلى الله سبحانه قلب قد تمكنت منه هذه الكسرة وملكته الذل، فهو ناكس الرأس بين يدي ربه لا يرفع رأسه إليه حياءً وخجلاً من الله، قيل لبعض العارفين: أيسجد القلب؟ قال نعم يسجد سجدة لا يرفع رأسه منها إلى يوم اللقاء... وإذا سجد القلب لله تعالى هذه السجدة العظمى سجدت معه جميع الجوارح، وعنا الوجه حينئذ للحي القيوم وخشع الصوت والجوارح كلها وذل العبد وخضع واستكان).[٢٠٧]

وأما بالنسبة للخوف والرجاء: فإن مدار سير القلوب إلى الله تعالى فيها يكون حسب المحبة، لأن كل محب راج خائف ولهذا فالقلب في سيره إلى الله تعالى بمنزلة الطائر، المحبة رأسه والخوف والرجاء جناحاه، فمتى سلم الرأس والجناحان فالطائر جيد الطيران ومتى فقد أحدهم فهو عرضة لكل صائد وكاسر.[٢٠٨]

وقد أخبر تعالى: (عن خواص عباده الذين كان المشركون يزعمون أنهم يتقربون بهم إلى الله تعالى بأفضل أحوالهم ومقاماتهم من الحب والخوف والرجاء[٢٠٩]، فقال تعالى: ﴿ قُلِ ٱدْعُوا۟ ٱلَّذِينَ زَعَمْتُم مِّن دُونِهِۦ فَلَا يَمْلِكُونَ كَشْفَ ٱلضُّرِّ عَنكُمْ وَلَا تَحْوِيلًا ۝ أُو۟لَـٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ يَبْتَغُونَ إِلَىٰ رَبِّهِمُ ٱلْوَسِيلَةَ أَيُّهُمْ

---

٢٠٦ *تفسير القرآن العظيم* – لابن كثير ٢١٠/٣ – عالم الكتب، الرياض.

٢٠٧ *مدارج* ٤٧٤/١.

٢٠٨ انظر: *مدارج*: ٥٧٠/١، ٤٤/٢، ٤٦.

٢٠٩ المرجع السابق: ٤٥/٢.

أَقْرَبُ وَيَرْجُونَ رَحْمَتَهُۥ وَيَخَافُونَ عَذَابَهُۥٓ إِنَّ عَذَابَ رَبِّكَ كَانَ مَحْذُورًا ﴾[٢١٠].

ففي الآية السابقة يبين تعالى على لسان نبيه محمد صلى الله عليه وسلم أن هؤلاء المشركين الذين عبدوا غير الله من ملائكة وغيرهم أنهم لا يقدرون على دفع ضر عن عبادهم أو تحويله إلى غيرهم، وإنما الذي يقدر على ذلك الله وحده الذي له الخلق والأمر، بل إن الذين تدعونهم من دون الله يطلبون الزلفى والقرب منه تعالى بالتقرب إليه بالطاعة، فهم يرجون بطاعتهم وعبادتهم رحمته ويخافون من غضبه وعذابه.[٢١١]

ولهذا فقد مدح الله عباده الذين جمعوا في عبادتهم لله تعالى بين الخوف والرجاء، فقال تعالى: ﴿ تَتَجَافَىٰ جُنُوبُهُمْ عَنِ ٱلْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴾[٢١٢] وقوله تعالى: ﴿ أَمَّنْ هُوَ قَٰنِتٌ ءَانَآءَ ٱلَّيْلِ سَاجِدًا وَقَآئِمًا يَحْذَرُ ٱلْءَاخِرَةَ وَيَرْجُواْ رَحْمَةَ رَبِّهِۦ ﴾[٢١٣]. ولهذا قال العلامة ابن القيم رحمه الله: (إن الخوف مستلزم للرجاء، والرجاء مستلزم للخوف، فكل راج خائف وكل خائف راج، ولأجل هذا حسن وقوع الرجاء في موضع يحسن فيه وقوع الخوف، قال تعالى: ﴿ مَّا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَارًا ﴾[٢١٤]، قال ابن كثير من المفسرين: (المعنى ما لكم لا تخافون الله عظمة؟ قالوا: والرجاء بمعنى الخوف)[٢١٥].

---

٢١٠ سورة الإسراء: ٥٦ – ٥٧.

٢١١ أنظر: *مختصر تفسير الطبري* ٤٨١/١ – اختصار وتحقيق – الشيخ محمد علي الصابوني، د. صالح أحمد رضا – دار إحياء التراث العربي، ١٤١٤هـ، بيروت.

٢١٢ سورة السجدة: ١٦.

٢١٣ سورة الزمر: ٩.

٢١٤ سورة نوح: ١٣.

٢١٥ *مدارج*: ٥٥/٢.

وهكذا فالإنسان الذي جمع بين الخوف والرجاء استثناه الله تعالى من أصحاب الصفات الذميمة الذي أخبرنا الله تعالى بها في بني جنسه ممن لم يجمع بين ذلك، ألا وهي القنوط واليأس من رحمة الله إذا أصابته مصيبة أو مسه أي ضر أو الأمن من عذابه إذا أذاقه الله النعمة فقال تعالى: ﴿ وَلَئِنْ أَخَّرْنَا عَنْهُمُ ٱلْعَذَابَ إِلَىٰٓ أُمَّةٍ مَّعْدُودَةٍ لَّيَقُولُنَّ مَا يَحْبِسُهُۥٓ ۗ أَلَا يَوْمَ يَأْتِيهِمْ لَيْسَ مَصْرُوفًا عَنْهُمْ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُوا۟ بِهِۦ يَسْتَهْزِءُونَ ۝٨ وَلَئِنْ أَذَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِنَّا رَحْمَةً ثُمَّ نَزَعْنَٰهَا مِنْهُ إِنَّهُۥ لَيَـُٔوسٌ كَفُورٌ ۝٩ وَلَئِنْ أَذَقْنَٰهُ نَعْمَآءَ بَعْدَ ضَرَّآءَ مَسَّتْهُ لَيَقُولَنَّ ذَهَبَ ٱلسَّيِّـَٔاتُ عَنِّىٓ ۚ إِنَّهُۥ لَفَرِحٌ فَخُورٌ ۝١٠ إِلَّا ٱلَّذِينَ صَبَرُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أُو۟لَٰٓئِكَ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ ﴾[٢١٦].

ففي الآيات السابقة (أخبرنا الله عن الإنسان وما فيه من الصفات الذميمة إلا من رحم الله من عباده المؤمنين، فإنه إذا أصابته شدة بعد نعمة حصل له بأس وقنوط من الخير بالنسبة إلى المستقبل وكفر وجحود لماضي الحال، كأنه لم يرج فرجاً، وهكذا إذا أصابته نعمة بعد نقمة "ليقولن ذهب السيئات عني" أي ليس بعد هذا ضيم ولا سؤ "إنه لفرح فخور" أي فرح بما في يده بطر فخور على غيره، "إلا الذين صبروا" أي في الشدائد والمكاره "وعملوا الصالحات" أي في الرخاء والعافية "أولئك لهم مغفرة" أي بما يصيبهم من الضراء "وأجر كبير" بما أسلفوه في زمن الرجاء)[٢١٧] كما جاء في الصحيحين (والذي نفسي بيده لا يقضي الله للمؤمن قضاء إلا كان خيراً له، إن أصابته سراء فشكر كان خيراً له،

---

٢١٦ سورة هود: ٨-١١.

٢١٧ *تفسير القرآن العظيم* لابن كثير ٢/ ٥٤٠ -٥٤١.

وإن أصابته ضراء فصبر كان خيراً له وليس ذلك لأحد غير المؤمن)[218] وهكذا قال تعالى: ﴿ وَٱلْعَصْرِ ۝ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَفِى خُسْرٍ ۝ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلْحَقِّ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلصَّبْرِ ۝ ﴾[219] وقال تعالى على لسان نبيه إبراهيم عليه السلام ﴿ قَالَ وَمَن يَقْنَطُ مِن رَّحْمَةِ رَبِّهِۦٓ إِلَّا ٱلضَّآلُّونَ ﴾[220].

وقال شارح الطحاوية: (الرجاء يستلزم الخوف، ولولا ذلك لكان أمناً، والخوف يستلزم الرجاء، ولولا ذلك لكان قنوطاً ويأساً، وكل أحد إذا خفته هربت منه إلا الله تعالى، فإنك إذا خفته هربت إليه، فالخائف هارب من ربه إلا ربه).[221]

خاتمة

١ - إن أهل السنة والجماعة اتفقوا على أن مرتكب الكبيرة لا يكفر كفراً يخرج عن الملة بالكلية، وأنه لا يستحق الخلود في النار مع الكفار لعلمهم أن المعاصي كلها من شعب الكفر، كما أن الطاعات كلها من شعب الإيمان. ولهذا اتفقوا على أن من ارتكب شيء من الكبائر إذا لم يعتقد إباحتها إن شاء الله عفا عنه وإن شاء عاقبه بقدر ذنوبه ثم أدخله الجنة برحمته وشفاعة الشافعين من أهل طاعته مستدلين على ذلك بقوله تعالى: (إن الله لا يغفر أن يشرك به ويغفر ما دون ذلك لمن يشاء).

---

٢١٨ أخرجه النسائي في عمل اليوم والقيامة (١٠٦٧) وأخرجه الإمام أحمد في *المسند*، ج ٣، ص ٨٢، رقم ١٤٨٧ وأخرجه الذهبي في *السيرة* ج ١٥، ص ٣٤٢ عن طريق الحسن بن عبيد الله.

٢١٩ سورة العصر: ١-٤.

٢٢٠ سورة الحجر: ٥٦.

٢٢١ *شرح العقيدة الطحاوية*، ٢/٤٥٧.

٢ - الأعمال عند أهل السنة والجماعة من الإيمان ويحصل بها التفاوت بين الأمة واليقين هو التصديق والتصديق من الإيمان والتصديق الذي لا يكون معه عمل ليس إيماناً البته بل هو كتصديق فرعون واليهود وإبليس وهذا ما أنكره السلف على الجهمية.

٣ - إن القرآن الكريم وصف المؤمنين بالصدق والمنافقين بالكذب لأن الطائفتين قالتا بألسنتهما آمنا فمن حقق قوله بعمله فهو مؤمن صادق ومن قال بلسانه ما ليس في قلبه فهو كاذب منافق.

٤ - إن مرجئة الأحناف كان منهم طائفة من فقهاء الكوفة وعبادها ولم يكن قولهم في الإيمان مثل قول جهم لأنهم عرفوا أن الإنسان لا يكون مؤمناً إن يتكلم بالإيمان مع قدرته عليه وعرفوا أن إبليس وفرعون كفار مع تصديق قلوبهم لكن إذا لم يدخلوا أعمال القلوب في الإيمان لزمهم قول جهم وإن أدخلوها فيه لزمهم دخول أعمال الجوارح فإنها لازمة له.

٥ - إن ركائز العبادة الصحيحة ثلاثة وهي الحب والخوف والرجاء فالمسلم الذي أحب الله وأحب فيه لابد أن يصاحب محبته ذل وانكسار وخضوع وافتقار لله جل جلاله ولهذا يكون ممن يحذر الآخرة ويرجو رحمة الله فالخوف مستلزم الرجاء والرجاء مستلزم الخوف.

٦ - إن المسلم الذي جمع بين الخوف والرجاء استثناه الله تعالى من أصحاب الصفات الذميمة الذي أخبرنا الله تعالى بها في بني جنسه ممن لم يجمع بين ذلك آلا وهي القنوط واليأس من رحمة الله إذا أصابته مصيبة أو مسه ضر أو الأمن من عذابه إذا أذاقه الله النعمة.

المراجـــــع

[١] الأشعري، أبو الحسن، الإبانة عن *أصول الديانة* . ط ٢، الجامعة الإسلامية، ١٤٠٥هـ،

[٢] الجةيني. *لإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد*. تحقيق : أسعد تميم، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية. ١٤٠٥هـ.

[٣] إعداد نخبة من العلماء، *أصول الدين في ضوء الكتاب والسنة*، وزارة الشئون الإسلامية، المدينة المنورة، د.ت.

[٤] ابن تيمية. *العبودية*، جدة: مكتبة المدني، ١٣٩٨هـ.

[٥] الحكمي، حافظ. *أعلام السنة المنشورة*، تحقيق: حازم القاضي، ط٢، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف، ١٤٢٠م.

[٦] ابن تيمية. *اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم*. تحقيق: ناصر عبدالله العقل، ط ٤، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٤هـ، ١٩٩٤م.

[٧] النيفر، محمد الطاهر. *أهم الفرق الإسلامية*، الشركة التونسية للتوزيع، د.ت.

[٨] ابن تيمية. *الإيمان*، خرج أحاديثه: محمد ناصر الدين الألباني. ط٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٣-١٩٩٣.

[٩] النسفي، أبو المعين. *تبصرة الأدلة*، تحقيق: كلود سلامة، ١٩٩٠م.

[١٠] ابن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، الرياض: دار عالم الكتب.

[١١] *تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل*، تحقيق: عماد الدين حيدر، ط ١١، مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤٠٧.

[١٢] ابن عبدالبر، عمر بن يوسف، *التمهيد لما في موطأ مالك من المعاني والاسانيد*، تحقيق: مجموعة من المحققين. نشر وزارة الأوقاف المغربية.

[١٣] الماتريدي، أبو منصور. التوحيد، لأبي منصور الماتريدي، تحقيق: فتح الله خليف، دار المشرق، بيروت، د.ت.

[١٤] الخليلي: أحمد بن حمد. *الحق الدامع*. ١٤٠٩هـ.

[١٥] *شرح اعتقاد أهل السنة والجماعة*، تحقيق: د. أحمد سعد حمدان، دار طيبة، د. ت.

[١٦] عبدالجبار القاضي. *شرح الأصول الخمسة*، حققه وقدم له: د. عبدالكريم عثمان. ط٣. القاهرة: مكتبة وهبه، ١٤١٦هـ / ١٩٩٦م.

[١٧] البغوي، *الحسن بن سعود. شرح السنة*، تحقيق: شعيب الأرناءوط، ومحمد زهير الشاويش. ط ٢، المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

[١٨] التفتازاني، سعد الدين. *شرح العقائد النفسية*. تحقيق: كلود سلامة، د. ت.

[١٩] الحنفي، ابن أبي العز، *شرح الطحاوية في العقيدة السلفية*. تحقيق: د. عبدالرحمن عميرة. ط٢، الرياض: المعارف، ١٤٠٧هـ/ ١٩٩٦م.

[٢٠] الجرجاني. شرح *المواقف في علم الكلام*. تحقيق: د. أحمد المهدي. مكتبة الأزهر، د.ت.

[٢١] الآجري. *الشريعة*، تحقيق: محمد حامد فقي، لاهور: أنصار السنة النبوية، د.ت.

[٢٢] أبو طامي، أحمد بن حجر. *العقائد السلفية بأدلتها النفلية والعقلية*. قطر: ١٤١٥هـ.

[٢٣] الجويني، *العقيدة النظامية*، تحقيق: أحمد حجازي السقا، قطر: ١٤١٥هـ.

[٢٤] الجويني. *العقيدة النظامي*، تحقيق: أحمد حجازي السقا. مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٨هـ.

[٢٥] ابن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*، تصحيح الشيخ: عبدالعزيز بن باز، ومحب الدين الخطيب. السلفية، ١٣٨٠هـ.

[٢٦] ابن حزم. *الفصل في الملل والأهواء والنحل*، القاهرة: دار السلام العالمية، د.ت.

[٢٧] أبو حنيفة. *الفقه الأكبر*، شرح: ملا علي القاري، مصر: التقدم، ١٣٢٣هـ.

[٢٨] *مجموعة فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية*، جمع وترتيب: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم، القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

[٢٩] الأصبهاني، أبو القاسم. *الحجة في بيان الحجة*، تحقيق: محمد ربيع المدخلي، الرياض، دار الراية، ١٤١١هـ.

[٣٠] ابن قيم الجوزية. *مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين*، تحقيق: أحمد فخري وعصام فارس. بيروت: دار الجبل، د. ت.

[٣١] ابن منظور. *لسان العرب*، بيروت: دار صادر، بيروت، د. ت.

[٣٢] المقدسي، موفق الدين. لمعة الاعتقاد. تحقيق: عبدالقادر الأرناؤوط. ط٢، دار البيان، ١٣٩١هـ.

[٣٣] الأصفهاني، الراغب. *المفردات*، تحقيق: سيد كيلاني، بيروت: دار المعرفة.

[٣٤] الأشعري، أبو الحسن. *مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين*، تحقيق: محمد محيي الدين. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤١١هـ، ١٩٩٠م.

[٣٥] الشهرستاني. الملل والنحل. تحقيق: محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

The Classical Muslim View on the Real Nature of Believe and a Critical Appraisal of the Opinions of Their Opponents

Haya Al-Ashekh
Assistant Professor; Department of Islamic Studies, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 22/11/1424H.; accepted for publication 28/3/1425H.)

Abstract. The Muslim theologians have differed with regard to the issue of the real nature of belief into three positions, a moderate and two extremes. The classical Muslim view is that belief consists of three components: believing in the heart and utterance by the tongue and actions. They also believe that it can increase and decrease. As a result they do not accept that every sin could lead to rendering Muslim to be non-Muslim, in the same time they do not rule out *takfir*. This is the view of Ahl Al-Sunnah which is the moderate position with regard to belief. The two extreme positions in this issue are represented by Al-Khawarij and Al-Mutazila from one side and by Al-Murji'ah by the other.

Al-Khawarij and Al-Mutazila agreed with Ahl Al-Sunnah on the fact that it is composed of three components, as clarified before, but they were of the view that belief does not increase or decrease. This led Al-Khawarij to believe that sin rendered Muslim to be unbeliever, and Al-Mutazila were of the view that sins render the believer to a state between belief and infidelity, the punishment for which is that the sinner will be cast in hell forever.

The other extreme position in this issue is that of Al-Murji'ah who consists of three groups: Al-Jahmiyyah, Al-Karramiyyah and Murji'ah Al-Fuqaha. Al-Jahmiyyah claimed that belief is a mere heartily knowledge and this is why they were pronounced by Al-salaf, such as Waki' ibn Al-Jarah, Ahmad ibn Hanbal and Abu 'Ubayd, to be infidels. Whereas Al-Karramiyyah asserts that utterance by the tongue is the only needed component for belief. It is well known that whoever his words contradict his belief he is a hypocrite.

Murji'ah Al-Fuqaha have differed in this issue. Some of them defined faith as believing in the heart and utterance by the tongue only. Others, among them, defined faith as believing in the heart. Although this group did not totally agree with those who were of the view that belief is a mere heartily knowledge, their ideas encouraged the sinners to disobey God and commit sins.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٩٥- ٩٤٤ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

سلوك الجادة وأثره في إعلال الأحاديث

خالد بن منصور بن عبدالله الدريس

أستاذ الحديث وعلومه المساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٨/١٠/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٤/١/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. يركز هذا البحث على قرينة من أهم قرائن إعلال الأحاديث لدى علماء النقد الحديثي، وهي المسماة بـ (سلوك الجادة)، ويتناولها من حيث تعريفها، وبيان الألفاظ المشابهة لها، وعلاقتها بعلم علل الحديث وأهميتها فيه، وبيان أن (سلوك الجادة) يكون قرينة في علم العلل على خطأ الراوي إذا جاء بطريق مشهور مألوف، وخالفه غيره ممن هو مثله أو أقوى منه فروى ذلك الحديث من طريق آخر ليس بالمشهور لقلة وروده وعدم اعتياد الرواة عليه، كما تم بيان أن مخالفة الجادة تكون قرينة على ضبط الراوي وإتقانه عند أئمة علم العلل، مع عرض للنصوص التطبيقية التي استعمل فيها بعض العلماء هذه القرينة، ثم وضع ضوابط مستنبطة من تطبيقاتهم للعمل بهذه القرينة، وتوضيح مكانتها في حالة تعارضها مع قرائن الترجيح الأخرى المستعملة في علم علل الحديث.

مقدمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده. يعد علم العلل من أهم علوم الحديث النبوي وأدقها، ولذا كان من المقرر عند أهل الاختصاص أن التعمق فيه دليل

على الإتقان والتمكن، والسبيل إلى تحقيق ذلك يكون بدراسة الكتب المصنفة فيه دراسة تحليلية معمقة، مع مداومة الاطلاع في الأمهات المشهورة فيه وجردها كاملة.

وقد لاحظت أن كثيراً من طلاب الدراسات العليا وغيرهم لديهم إعراض عن القيام بموجبات ذلك، مما جعلني أفكر في الإقدام على محاولة تقديم بعض قضاياه بصورة تسد بعض النقص المعرفي لدى أولئك الطلاب رغبة مني في خدمة سنة المصطفى ﷺ والعلوم المتعلقة بها، فوقع اختياري على قضية من قضايا علم العلل وهي المسماة بسلوك الجادة، باعتبارها من المصطلحات المتعلقة بهذا العلم التي تحتاج إلى دراسة تحليلية، كما أنها إحدى قرائن الترجيح المهمة في علم العلل.

فقمت بتتبع النصوص المتعلقة بالموضوع من كتب العلل والجرح والتعديل والتخريج، ثم حاولت أن أقوم بتصنيفها وتحليلها، ومن ثم إخراج ذلك على صعيد واحد، وبصورة مختصرة بعيدة عن الإطناب، بحيث يتحقق المراد الذي أشرت له آنفاً.

ولتحقيق ذلك عرضت لهذا الموضوع في عناصر هي:

أولاً: التعريف بسلوك الجادة مع الشرح والبيان.

ثانياً: حصر العبارات ذات الصلة.

ثالثاً: علاقة سلوك الجادة بعلم علل الحديث والمنكر والشاذ والمقلوب.

رابعاً: أمثلة من نصوص علماء العلل التطبيقية.

خامساً: ضوابط الترجيح بمخالفة الجادة.

الخاتمة وفيها ذكر لأهم النتائج والتوصيات.

وآمل أن يكون هذا البحث خطوة في عرض قضايا العلل الحديثية بصورة تحليلية مقنعة إن شاء الله تعالى، والله أسأل العون والسداد على تحقيق ذلك.

التعريف بـ (سلوك الجادة)

السلوك في اللغة من " سلك " وهذا أصل يدل على نفوذ شيء في شيء، كما يقال: سلكت الطريق أسلكه، وسلكت الشيء في الشيء: أنفذته[١ ، جـ٣، ٩٧]، وقولهم: سلك فلان الطريق أي سار فيه.

والجَادَّة كما ورد في معاجم اللغة المبسوطة هي: معظم الطريق، وقيل: سواء الطريق، وقيل: وسطه، وقيل: هي الطريق الأعظم الذي يجمع الطرق ولا بد من المرور عليه، وقيل: جادة الطريق مسلكه وما وضح منه، وقيل: الجادة الطريق إلى الماء. [٢، جـ٣، ١٠٩-١١٠].

فيكون معنى (فلان سلك الجادة) من حيث اللغة: أي فلان سار على الطريق المُعَبَّد المشهور المتعارف عليه عند الناس.

ولم أعثر على تعريف اصطلاحي دقيق لدى علماء الحديث لهذا المصطلح (سلوك الجادة) أو ما شابهه من ألفاظ أخرى استعملت في المعنى نفسه، إلا أن الحافظ ابن رجب قد بين المقصود منه ووضح مفهومه بكلام يقرب من التعريف، وذلك في قوله: "فإن كان المنفرد عن الحفاظ مع سوء حفظه، قد سلك الطريق المشهور، والحفاظ يخالفونه، فإنه لا يكاد يرتاب في وهمه وخطئه ؛ لأن الطريق المشهور تسبق إليه الألسنة والأوهام كثيراً، فيسلكه من لا يحفظ" [٣، جـ ٢، ٧٢٥]، وقوله في محل آخر شارحاً لقول أبي حاتم الرازي: (فلان لزم الطريق): " يعني أن رواية ثابت عن أنس سلسلة معروفة مشهورة تسبق إليها الألسنة والأوهام، فيسلكها من قل حفظه، بخلاف ما قاله حماد بن سلمة، فإن في إسناده ما يستغرب فلا يحفظه إلا حافظ " [٣، جـ٢، ٧٢٦].

وبناء على كلامه – رحمه الله –، وعلى تأمل نصوص العلماء وعباراتهم وتطبيقاتهم يمكن تعريف هذا المصطلح بما يلي:

"رواية الراوي لحديث بإسناد مشهور سهل، مخالفاً فيه من هو مثله، أو أقوى منه صفة أو عدداً "

ولكي تتضح الصورة أكثر، فلا بد من شرح التعريف:

لفظة " الراوي " الواردة في التعريف، تشمل الراوي الثقة والصدوق والضعيف، وسيأتي في النصوص التطبيقية للأئمة أنهم استعملوا (سلوك الجادة) وما في معناها من عبارات في روايات لبعض الثقات وكذا الضعفاء، وقد يفهم البعض من قولي الحافظ ابن رجب المتقدمين: أن (سلوك الجادة) خاص بسيء الحفظ، أو من كان قليل الضبط، ولكن هذا غير دقيق ؛ لأن الحافظ ابن رجب حين قال ذلك كان بصدد التعليق على بعض الأمثلة المعينة، ولم يرد التعميم، كما أن نصوص الأئمة في ذلك توضح بجلاء أنهم استعملوا هذه القرينة حتى في الثقات كما سيأتي في نص للإمام عبدالرحمن بن مهدي، ونص آخر للإمام الشافعي، ونص آخر عن الإمام أحمد وغيرها من النصوص التطبيقية، وإن كان غالب الأمثلة التي سنذكرها في النصوص التطبيقية قيلت في حق من تكلم العلماء في ضبطهم لسوئه أو لقلته في الجملة.

ولفظة " مشهور " المراد بها أن السند الذي يطلق أئمة الحديث على راويه عبارة (سلك فيه الجادة)، وما في معناها، يكون سنداً مشهوراً معروفاً يتداوله رواة الحديث بكثرة، وذلك مثل: مالك عن نافع عن ابن عمر رضي الله عنهما، وعمرو بن شعيب عن أبيه عن جده رضي الله عنه، وسهيل بن أبي صالح عن أبيه عن أبي هريرة رضي الله عنه، ورواية محمد بن المنكدر عن جابر بن عبدالله الأنصاري رضي الله عنهما، ورواية ثابت البناني عن أنس بن مالك رضي الله عنه، هذه الطرق جميعها تعد من الطرق المشهورة المعروفة المتداولة بكثرة على ألسنة المحدثين.

ولفظة " سهل " المراد بها أن ذلك السند المشهور يكون سهل الحفظ ، ووجه ذلك أن السلاسل الإسنادية المعروفة الآنفة اعتاد رواة الحديث عليها ؛ لكثرة دورانها في كتبهم ومجالسهم مما يجعلها سهلة الحفظ على عموم الرواة حتى لدى الراوي غير المتقن، مما يؤدي إلى أن الألسنة قد تسبق إليها خطأ، كما أن احتمال الوهم فيها في غاية القوة ؛ لأنها مألوفة معتاد عليها، وقد نبه عدد من الحفاظ كابن عيينة، وأبي حاتم الرازي، وابن عدي، وغيرهم، على أثر سهولة الإسناد وشهرته في سرعة تبادر الوهم إلى رواة الحديث.

وعبارة " مخالفاً فيه.. " المقصود منها أن استعمال مصطلح (سلك الجادة) وما في معناه كما يظهر من أغلب النصوص التطبيقية لعلماء الحديث إنما يؤتى به في حال وجود المخالفة، ووجود المخالفة يتحقق ممن هو مثل راوي الجادة من حيث القوة، أو ممن هو أقوى منه سواء أكان أقوى من حيث الضبط أم من حيث كثرة عدد المخالفين، فإذا وجد شيء من ذلك فإنه يعد دليلاً على خطأ من (سلك الجادة)، والذي عليه عمل أئمة العلل أن من عدل من الرواة عن السند المشهور السهل إلى سند آخر قليل الورود فإن ذلك يدل عندهم على حفظه وإتقانه، ويحكمون براويته المخالفة للجادة ، ويرجحونها على الموافق للجادة .

والأمثلة الموضحة للتعريف ستأتي في استعراض النصوص التطبيقية .

ويجدر التنبيه هنا إلى أنني آثرت استعمال عبارة (سلوك الجادة) في عنوان البحث على غيرها من العبارات المستعملة في المعنى نفسه، والتي سترد بعد قليل ؛ لشهرة العبارة المعنية في كتب مصطلح الحديث المتداولة، كما يظهر ذلك عند الحافظ ابن حجر [٤ ، جـ ٢ ، ص ٧١٤]، وكذا عند السخاوي [٥ ، جـ١ ، ص ٢٠١ ، ٢٦٣]، والسيوطي [٦ ، جـ١ ، ص٢٦١]، بل إن الحافظ ابن حجر لم يستخدم في كتبه المختلفة أثناء كلامه على

الأحاديث التي يكون فيها موجب للإشارة لمعنى (سلوك الجادة) إلا هذه العبارة دون غيرها كما سيأتي إيضاحه في نصوصه التطبيقية

عبارات أخرى ذات صلة

وقد استعمل بعض العلماء عبارات مشابهة لعبارة (فلان سلك الجادة) من حيث المعنى الذي شرحته في التعريف الآنف، وبحسب استقصائي لذلك، وجدتها كالآتي:

١ - (لزم الطريق)، وهذه العبارة استعملها الحافظ أبو حاتم الرازي في عدة نصوص، ويشير المعنى اللغوي لقولهم: " فلان لزم كذا " بمعنى داوم وثبت عليه [٧، ص ٨٢٣]، ومراد أبي حاتم: أن الراوي الذي قيلت فيه العبارة: أخطأ حيث لزم في روايته السند المشهور المتداول السهل على الحفظ بسبب التعود عليه، ومن الشواهد على ذلك أنه رحمه الله سئل عن حديث يرويه المبارك بن فضالة عن ثابت عن أنس مرفوعاً: "إذا أحب الرجل أخاه، فليعلمه"، فقال: " رواه حماد بن سلمة عن ثابت عن حبيب بن سبيعة الضبعي عن رجل حدثه عن النبي ﷺ مرسل"، ثم بين سبب ترجيحه لحديث حماد بن سلمة عن ثابت البناني بقوله: " هذا أشبه، وهو الصحيح، وذاك لزم الطريق" [٨، جـ٢ ، ص ٢٤٩] يعني المبارك بن فضالة حين روى الحديث عن ثابت عن أنس، لزم الطريق المشهور إذ من المعروف كثرة حديث ثابت البناني عن أنس.

٢ - (اتبع المجرة) استعملها الإمام الشافعي في نص واحد - بحسب اطلاعي -، ويبدو لي أنه استعمل كلمة " المجرة " تشبيهاً للطريق المشهور بالمجرة حيث تجتمع النجوم التي يهتدي بها الخلق، فقوله: " اتبع المجرة " أي اقتدى في طريقه بالأمر المعتاد المتعارف عليه، وقد وردت في معاجم اللغة معان للمجرة لم أجد لأكثرها صلة بالاستعمال الوارد هنا [٢ ، جـ٤ ، ص ١٢٩].

ونص الشافعي في ذلك ورد في كلامه على حديث خطّأ فيه شيخه سفيان بن عيينة فقال: " اتبع سفيان بن عيينة في قوله: عن الزهري عن عروة عن عبدالرحمن - يعني ابن عبد القاري - المجرة "، وقد علق ابن أبي حاتم على هذا بقوله: " يريد: لزم الطريق " كما هو اصطلاح والده الذي تقدمت الإشارة إليه [٩، ص ٢٢٧]، وذلك لأن مالك بن أنس ويونس بن يزيد وغيرهما خالفوا ابن عيينة في هذا الحديث كما سيأتي إن شاء الله.

وقد تبع الشافعيَ على استعمال هذه العبارة بعضُ من جاء بعده من أتباع مذهبه كالإمام ابن خزيمة [١٠، جـ٢، ص ٤٧٤]، والحاكم [١١، ص ٣٧٢]، والخطيب البغدادي [١٢، جـ٣، ص ٢٢٦]، وستأتي نصوصهم لاحقاً.

٣ - (كان أسهل عليه)، وهذه العبارة استعملها الحافظ ابن عدي بكثرة في نصوصه وأحكامه على الأحاديث، ومن ذلك مثلاً قوله في حديث رواه أحد الضعفاء، فقال: " أخطأ على حماد بن زيد فقال: عن ثابت عن أنس، وكان هذا الطريق أسهل عليه، وإنما هو ثابت عن عبد الله بن رباح عن أبي قتادة " [١٣، جـ١، ص ٢٠١].

وممن استعملها أيضاً أبو حاتم الرازي في بعض نصوصه [٨، جـ١، ص ٣١٥، ص ٣٥٩؛ جـ٢، ص ٦٠، ص ٣٥٤].

وفي معناها لفظة (أهون) التي استعملها سفيان بن عيينة في انتقاده للمنكدر بن محمد بن المنكدر، وهو لين الحديث [١٤، ص ٥٤٧]، لما روى حديثاً عن أبيه عن جابر، وخالفه فيه ابن عيينة، وقال موضحاً سبب خطأ المنكدر: " هذا كان أهون عليه" [١٥، جـ٢، ص ٧٠١] يعني أن يروي الحديث عن أبيه محمد بن المنكدر عن جابر بن عبدالله الأنصاري رضي الله عنهما، وهذه سلسلة معروفة؛ لأن ابن المنكدر مكثر عن جابر.

٤ - (العادة المستمرة)، وهذه العبارة استعملها الخطيب البغدادي، فقد بيّن سبب خطأ أحد الرواة بقوله: " فلعله... جرى على العادة المستمرة في ثابت عن أنس " [١٢ ، جـ ٩ ، ص ٤٤٠] يعني أن ثابتاً البناني كثيراً ما يروي عن أنس بن مالك رضي الله عنه، فظن ذلك الراوي أن حديث ثابت الذي أخطأ فيه عن أنس أيضاً، والصواب أن ثابتاً يرويه عن غير أنس أي على غير ما جرت به العادة المستمرة.

إن العبارات السابقة استعملت في الغرض نفسه الذي استعملت فيه عبارة (سلك الجادة)، فهي تؤدي المعنى نفسه، والمضمون ذاته.

علاقة (سلوك الجادة) بعلم علل الحديث

يعد الحافظ أبو عبدالله الحاكم هو أول من ذكر قرينة (سلوك الجادة) في أجناس العلل، وجاء ذلك في كلامه على الجنس التاسع من علل الحديث، فذكر حديثاً من طريق المنذر بن عبد الله الحزامي عن عبد العزيز بن أبي سلمة عن عبد الله بن دينار عن ابن عمر: أن رسول الله ﷺ كان إذا افتتح الصلاة قال: "سبحانك اللهم، تبارك اسمك، وتعالى جدك... "، وذكر الحديث بطوله.

ثم قال الحاكم بعده: " لهذا الحديث علة صحيحة، والمنذر بن عبد الله أخذ طريق المجرة فيه "، وفي بعض النسخ جاء ت زيادة: " على جادته "

ثم ساق بسنده حديثاً من رواية أبي غسان مالك بن إسماعيل عن عبد العزيز بن أبي سلمة عن عبد الله بن الفضل عن الأعرج عن عبيد الله بن أبي رافع عن علي بن أبي طالب عن النبي ﷺ أنه كان إذا افتتح الصلاة ... فذكر الحديث، [١١ ، ص ٣٧٢ - ٣٧٣].

ويريد الحاكم بهذا أن يبين لنا أن المنذر بن عبدالله الحزامي أخطأ في سنده الذي رواه حيث ذكر أن عبدالعزيز بن أبي سلمة الماجشون يروي الحديث عن عبدالله بن دينار عن ابن عمر رضي الله عنهما مرفوعاً، وهذا سند معروف مشهور حيث يكثر عبدالله بن دينار من الرواية عن ابن عمر، ولذا قال الحاكم: أخذ طريق المجرة أي سلك المنذر في روايته للحديث الطريق السهل.

وقد خالفه أبو غسان مالك بن إسماعيل فرواه عن شيخه عبدالعزيز الماجشون، ولكن من طريق عبدالله بن الفضل بالسند المتقدم، وروايته هي الصواب ؛ لأن هذا السند قليل الورود لا يتقنه إلا حافظ.

ويؤكد ذلك أن المنذر بن عبدالله، قد روى عنه جمع الثقات، وكان من سادات قريش [١٦ ، جـ ٢٨ ، ص ٥٠٣] وقد ذكره ابن حبان في ثقاته [١٧ ، جـ ٩ ، ص ١٧٦] ولم أجد لغيره كلاماً فيه. وأما أبو غسان مالك بن إسماعيل، فهو ثقة متقن صحيح الكتاب [١٤ ، ص ٥١٦].

ومن بعد الحاكم لا نجد من تعرض لذكر قرينة (سلوك الجادة) في مباحث العلة إلا الحافظ ابن رجب الحنبلي، فقد بيّنها ورفع عنها الغموض بتحليل أسبابها مع إيراد جملة من الشواهد، والتطبيقات العملية لأئمة العلل المشاهير، ومن ذلك أنه علق على قول أبي حاتم الرازي: "مبارك - بن فضالة - لزم الطريق" بقوله: "يعني أن رواية ثابت عن أنس سلسلة معروفة مشهورة تسبق إليها الألسنة والأوهام، فيسلكها من قل حفظه، بخلاف ما قاله حماد بن سلمة، فإن في إسناده ما يستغرب فلا يحفظه إلا حافظ. وأبو حاتم كثيراً ما يعلل الأحاديث بمثل هذا، وكذلك غيره من الأئمة" [٣، جـ٢، ٧٢٥].

وفي محل آخر وضح هذه القرينة بصورة أكثر جلاء وعمقاً فقال: " فإن كان المنفرد عن الحفاظ مع سوء حفظه، قد سلك الطريق المشهور، والحفاظ يخالفونه، فإنه لا يكاد يرتاب في وهمه وخطئه ؛ لأن الطريق المشهور تسبق إليه الألسنة والأوهام كثيراً، فيسلكه من لا يحفظ " [٣، جـ ٢، ٧٢٥].

ولا ريب أن للحافظ ابن رجب فضل الأسبقية في لفت أنظار أهل العلم لهذه القرينة وإبرازها أكثر من أي عالم آخر ممن كتب في علم أصول الحديث خاصة من المتأخرين.

وجاء الحافظ ابن حجر العسقلاني بعد ابن رجب، فأكثر من استعمال هذه القرينة في كلامه على الأحاديث، مما جعل أهل الاختصاص من المحدثين يتعرفون أكثر فأكثر عليها، ولكنه لم يتناولها نظرياً بالشرح والتحليل والتتبع لتطبيقات علماء العلل كما فعل ابن رجب.

وقد أشار بعض المصنفين في علم أصول الحديث من بعد الحافظ ابن حجر إلى ذكر (سلوك الجادة) في أجناس العلل تبعاً لأبي عبدالله الحاكم، ومن هؤلاء السيوطي [٦، جـ١، ص ٢٦١]، كما أن السخاوي استعمل هذا المصطلح في بعض المواضع، ولكن نقلاً من كلام الحافظ ابن حجر [٥، جـ١، ص٢٠١، ٢٦٣].

ثم بعد قرون نجد العلامة عبدالرحمن بن يحيى المعلمي يتناول هذه القرينة بكلام يسلط فيه الضوء على أهميتها، فيقول: " أغلب ما يكون الخطأ بالحمل على المألوف... وهكذا الخطأ في الأسانيد أغلب ما يقع *بسلوك الجادة*، فهشام بن عروة غالب روايته عن أبيه عن عائشة، وقد يروي عن وهب بن كيسان عن عبيد بن عمير، فقد يسمع رجل من هشام خبراً بالسند الثاني، ثم يمضي على السامع زمان، فيشتبه عليه، فيتوهم أنه سمع ذلك الخبر من هشام بالسند الأول على ما هو الغالب المألوف، ولذلك تجد أئمة الحديث

إذا وجدوا راويين اختلفا بأن رويا عن هشام خبراً واحداً، جعله أحدهما: عن هشام عن وهب عن عبيد، وجعله الآخر: عن هشام عن أبيه عن عائشة، فالغالب أن يقدموا الأول ويخطئوا الثاني، هذا مثال، ومن راجع كتب علل الحديث وجد من هذا ما لا يحصى " [١٨ ، جـ٢ ، ص ٧٥].

فالشيخ المعلمي يؤكد أن كتب علل الحديث قد امتلأت بأمثلة تطبيقية على إعمال قرينة (سلوك الجادة) مظنة للوهم، وأن مخالفة الجادة قرينة على الضبط، كما أنه يؤكد بأن أغلب الأخطاء في الأسانيد تكون بسبب (سلوك الجادة) ؛ لأن الغالب المألوف هو الذي يسبق إلى الألسنة، ويسرع إلى الأذهان، وفي قوله: " أغلب " محل نظر عندي، ولعل الأدق أن يقال: فإن كثيراً من الأخطاء الواقعة في الأسانيد يكون بسلوك الجادة.

والمتأمل في النصوص التطبيقية التي استعمل فيها علماء العلل عبارة (سلوك الجادة) وما في معناها، يجد أن تكييفها الفقهي من منظار (*فقه علل الأحاديث*) يشير إلى أنها في حقيقة الأمر تعد تفسيراً لسبب الخطأ، وليست نوعاً من أنواع الحديث الضعيف المستقل بذاته، وعند التأمل أكثر يتضح أن الأحاديث التي يحكم على رواتها بأنهم (سلكوا الجادة) لا تخرج عن أن تكون:

١ - إما منكرة باعتبار مخالفة الراوي الضعيف لمن هو أضبط منه.

٢ - أو شاذة باعتبار مخالفة الراوي الثقة لمن هو أولى منه صفة أو عدداً.

٣ - أو يحكم عليها بأنها من قبيل الحديث المقلوب إسناداً من غير تعمد، وهو نوع من أنواع الحديث الضعيف، وذلك لأن " المقلوب " المذكور آنفاً هو الحديث الذي أبدل فيه راويه شيئاً بآخر في السند سهواً [١٩ ، ص ٤٣٥]

وهنا يبرز سؤال: وما علاقة " المقلوب " بعلم العلل ؟. والجواب: أن أهم مظان " المقلوب " كتب العلل التي اهتمت بمثل هذا النوع كثيراً، ودليل ذلك أن الحافظ ابن حجر

حين صنف كتاباً اسماه: " جلاء القلوب في معرفة المقلوب " أفرده من علل الدارقطني بصورة أساسية مع زيادات من غيره [٥ ، جـ١ ، ص ٣٢٦ - ٣٢٧]، وقد قال ابن حجر: " وأما من وقع منه القلب على سبيل الوهم فجماعة يوجد بيان ما وقع لهم من ذلك في الكتب المصنفة في العلل " [٤ ، جـ٢ ، ص ٨٧٢]، وقال أيضاً: " كل مقلوب لا يخرج عن كونه معللاً أو شاذاً ؛ لأنه إنما يظهر أمره بجمع الطرق واعتبار بعضها ببعض، ومعرفة من يوافق ممن يخالف، فصار المقلوب أخص من المعلل والشاذ " [٤ ، جـ٢ ، ص ٨٧٤].

وسؤال آخر: وما علاقة (سلوك الجادة) بالحديث المقلوب ؟. والجواب عن هذا السؤال نجده واضحاً في الأمثلة التي ذكرها ابن حجر في (المقلوب)، ومنها الحديث الذي تقدم ذكره من كلام الحاكم في أول هذا المبحث، فقد ساقه الحافظ - رحمه الله - من أمثلة المقلوب، ومن كلام الحاكم نفسه [٤ ، جـ٢ ، ص ٨٨٥].

وفي كلام السخاوي، في مبحث "المقلوب " ما يدل على أن (سلوك الجادة) هي في الحقيقة نوع من أنواع القلب في الإسناد، فقد ذكر في أمثلة المقلوب سنداً بسبب الوهم والخطأ قصة حدثت ليحيى بن سعيد القطان مع شيخه سفيان الثوري، إذ روى سفيان حديثاً عن عبيد الله بن عمر عن نافع عن ابن عمر عن النبي ﷺ قال: " لا تصحب الملائكة رفقة فيها جرس ".

قال يحيى بن سعيد القطان: تَعِستَ يا أبا عبد الله ! فقال سفيان: كيف هو؟ فقال يحيى: حدثني عبيد الله قال: حدثني نافع عن سالم عن أبي الجراح عن أم حبيبة عن النبي ﷺ قال: صدقت " [٢٠ ، جـ٦ ، ص ٤٢٦].

وقد علق السخاوي على هذه القصة بكلام متين، فقال: " وقد اشتمل هذا الخبر على عظم دين الثوري وتواضعه وإنصافه، وعلى قوة حافظة تلميذه القطان وجرأته على

شيخه حتى خاطبه بذلك ونبهه على عثوره حيث **سلك الجادة** ؛ لأن جل رواية نافع هي عن ابن عمر، فكان قول الذي يسلك غيرها إذا كان ضابطاً أرجح " [٥ ، جـ١ ، ص ٣٢٧].

ويبدو من كلام علماء علل الحديث ما تقدم منه وما سيأتي بعد قليل، أن الراوي إذا روى حديثاً بسند مألوف معروف مشهور متداول بكثرة، وخالفه فيه منه هو مثله أو أقوى منه صفة أو عدداً، فرواه أو رووه عن الشيخ نفسه الذي عليه مدار الحديث، فإن العلماء يخطئون رواية الأول الذي جاء بالسند المشهور، وحجتهم في ذلك أن الطريق المشهور المعروف يكون سهلاً على الذاكرة، وتسبق الألسنة إليه لكثرة تعودها عليه، ولهذا رأيناهم يعبرون عن هذه الحجة بعبارات مثل: (فلان سلك الجادة)، أو (لزم الطريق)، أو (كان هذا أسهل عليه)، أو (أخذ طريق المجرة)، أو (جرى على العادة المستمرة).

وأما حجتهم في ترجيح من خالف الجادة، فمبنية على أن الراوي المخالف للطريق المألوف المشهور كان من الأسهل عليه أن لايأتي به من الطريق الآخر الغريب والصعب، ولهذا قال ابن عيينة لما خالفه من سلك الجادة فروى حديثاً عن ابن المنكدر عن جابر: " فأنا من أين أقع على هذا - حدثنا ابن المنكدر - عن سعيد بن عبدالرحمن بن يربوع عن جبير بن الحويرث رأيت أبا بكر " [٢١ ، جـ٢ ، ص ١٥٢]، وهكذا قال الإمام عبدالرحمن بن مهدي في حديث خالف فيه سفيان بن عيينة مالك بن أنس، فرجح رواية سفيان بقوله: " فمن أين جاء بهذا الإسناد ؟ "، فأعجب سفيان بتفسيره، وقال مؤكداً

له : " لو قال لنا صفوان : عن عطاء ؛ لكان أهون علينا من أن نأتي بهذا الإسناد الشديد " [١٠ ، جـ٦ ، ص ٢٨٣].

وبما تقدم من تحليل لأسباب احتفاء علماء العلل بقرينة (سلوك الجادة) نتبين أنهم راعوا في اعتمادهم عليها الطبيعة البشرية ، من حيث الفهم الدقيق والواقعي للعمليات التي تتم في الذاكرة ، فتؤدي إلى وقوعها في الخطأ ، كما أنهم راعوا مداخل الوهم على الرواة ، ومن أهمها المبادرة للمألوف الذي تقتضيه العادة المستمرة وذلك لما فيه من سهولة.

ويجدر بنا قبل أن ننهي هذا المبحث أن نشير إلى أمرين لاحظتهما خلال جمع المادة العلمية لهذا البحث.

الملاحظة الأولى: أنني لم أجد العلماء استعملوا عبارة (سلك الجادة) وما في معناها إلا في كلامهم على الأسانيد ، ما عدا في موضع واحد وقفت عليه للحافظ الإسماعيلي وجدته أشار إلى هذه القرينة في نقده لمتن حديث أخرجه البخاري في صحيحه عن شيخه عبدالله بن يزيد المقرئ عن سعيد بن أبي أيوب عن أبي الأسود محمد بن عبدالرحمن عن عكرمة مولى ابن عباس عن عبدالله بن عمرو بن العاص عن رسول الله ﷺ قال : " من قتل دون ماله ، *فهو شهيد* " [٢٢ ، جـ ٢ ، ص ٨٧٧].

قال الإسماعيلي : " وكذا أخرجه البخاري ، وكأنه كتبه من حفظه ، أو حدث به المقرئ من حفظه ، فجاء به على اللفظ المشهور ، وإلا فقد رواه الجماعة عن المقرئ بلفظ : " من قتل دون ماله *مظلوماً فله الجنة* " ، *ومن أتى به على غير اللفظ الذي اعتيد فهو أولى بالحفظ* ، ولا سيما وفيهم مثل دحيم ، وكذلك ما زادوه من قوله : "مظلوماً" فإنه لا بد من هذا القيد " [٢٣ ، جـ ٥ ، ص ١٤٧].

وإنما قال الإسماعيلي ذلك ، لأن جمعاً من الثقات خالفوا البخاري فرووه عن ابن المقرئ باللفظ الثاني المتقدم ، وقد ساق ابن حجر جملة من أسماء هؤلاء الثقات [٢٣ ،

جـ ٥ ، ص ١٤٧]، واللفظ الذي جاء به البخاري هو لفظ غير مستغرب لاعتياد الرواة عليه وسماعهم له في أكثر من حديث ، وأما اللفظ الذي جاء به الآخرون فساقوه بلفظ مخالف للمعتاد ، فكان هذا كما يرى الإسماعيلي قرينة على الضبط والحفظ.

ولم يتيسر لي الوقوف على نص واضح غيره استعمل فيه أحد علماء الحديث قرينة (سلوك الجادة) في المتن ، وإن كنت لا أستبعد وجود مثل ذلك ، خاصة في بعض النصوص مثل : "من فعل كذا غفر له ما تقدم من ذنبه وما تأخر " فإن مثل هذا اللفظ يمكن أن يسلك فيه أحد الرواة الجادة فيزيد كلمة " وما تأخر" باعتبار أنها من المتن ، ولا يكون الأمر كذلك.

وعلى أية حال الذي يعنينا هنا أن نقرر أن استعمال قرينة (سلوك الجادة) نادر في المتون ، بعكس الأسانيد ، وتعليل ذلك في نظري أن الأسانيد منها ما يكون سلسلة معروفة كنافع عن ابن عمر ، أو عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده ، أو همام بن منبه عن أبي هريرة ، ويروى بكل سند منها عشرات المتون المختلفة المتنوعة ، فالسند يتكرر كثيراً بهذا الاعتبار ، مما يجعل الرواة يعتادون عليه ، أما المتون فهي متنوعة في ألفاظها وتراكيبها وأساليبها ، فيقل إن لم يكن في حكم النادر أن توجد مجموعة من الجمل أو العبارات المتكررة في عدد من المتون.

الملاحظة الثانية: لم أجد بعض علماء العلل استعملوا عبارة (سلك الجادة) أو ما شابهها في أحكامهم على الأحاديث ، ومن أولئك مثلاً : ابن المديني ، والدارقطني مع سعة كتابه في العلل وضخامته. إلا أنه بالنظر في تطبيقاتهم العملية - رحمهم الله تعالى - نجد أن هذه القرينة كانت حاضرة في نقدهم ، وأحكامهم من دون شك ، وإن لم يعبروا عنها بألفاظ صريحة كالتي تقدم بيانها.

ودليل ذلك من تطبيقات الإمام علي بن المديني مثلاً أنه رجح رواية الأعمش عن أبي صالح عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه في حديث، على رواية عاصم بن بهدلة عن أبي صالح عن أبي هريرة رضي الله عنه، وقال: " والأعمش أثبت في أبي صالح من غيره " [٢٤ ، ص ٨٠]. وقد علق الحافظ ابن حجر مفسراً وموضحاً سبب هذا الترجيح فقال: " فعرف من كلامه أن من قال فيه: عن أبي صالح عن أبي هريرة، فقد شذ، وكان سبب ذلك شهرة أبي صالح بالرواية عن أبي هريرة، فيسبق إليه الوهم ممن ليس بحافظ، وأما الحفاظ فيميزون ذلك " [٢٣ ، جـ٧ ، ص ٤٣]. وقد وافق الدارقطني ابن المديني على الترجيح نفسه [٢٥ ، جـ١٠ ، ص ١٠٦ -١٠٨].

وقد وجدت في نصوص الدارقطني وترجيحاته في " علله " ما يثبت بأنه قد اعتمد على هذه القرينة، ومن أمثلة ذلك أنه ذكر رواية ليزيد بن إبراهيم التُستري وهو ثقة ثبت [١٤ ، ص ٥٩٩] عن محمد بن سيرين عن أبي هريرة فذكر حديثاً، وقد خالفه أيوب السختياني وهو ثقة ثبت أيضاً [١٤ ، ص ١١٧] فذكر الحديث عن محمد بن سيرين عن عبدالرحمن بن أبي بكرة عن أبيه، ثم قال: " وحديث أبي بكرة هو المحفوظ " [٢٥ ، جـ ١٠ ، ص ٢٦]، ولا يخفى على طلاب الحديث أن محمد بن سيرين مكثر عن أبي هريرة حيث إن عدد أحاديثه في الكتب الستة عنه بالمكرر بلغت ثلاثة وثمانين ومائة حديث [٢٦ ، جـ ١٠ ، ص ٣٢٨ - ٣٦١]، ولم يرو ابن سيرين عن عبدالرحمن بن أبي بكرة عن أبيه إلا أربعة أحاديث في الكتب الستة [٢٦ ، جـ٩ ، ص ٤٤ - ٥٣]، وبهذا يعلم أن الدارقطني رجح رواية أيوب ؛ لأنها مخالفة للجادة وتلك قرينة على الإتقان والضبط، وأما يزيد فقد سلك الجادة وتلك قرينة على الخطأ لاسيما مع وجود المخالفة، ولقد كان بوسع الدارقطني أن يصحح الوجهين عن ابن سيرين لكون يزيد وأيوب من الثقات

الأثبات، ولكنه اختار الترجيح لا الجمع بناء على قوة قرينة الترجيح ؛ لكونها أقوى من الاحتمال بصحة الوجهين.

والأمثلة على تطبيق هذه القرينة عند الدارقطني كثيرة يمكن مراجعتها في مظانها [٢٥، ج ٣، ص ٥٢، ص ٩٢، ص ١٦٩ ؛ ج ٦، ص ٢٢٦ ؛ ج ٩، ص ٥٣، ص ٦٧].

أمثلة من نصوص علماء العلل التطبيقية

وجدت بالتتبع أن العلماء الذين استعملوا عبارة (سلوك الجادة) وما في حكمها باعتبارها قرينة على خطأ الراوي، وأن مخالفة الجادة قرينة على ضبط الراوي وإتقانه بلغوا أحد عشر عالماً، ولا يعني هذا عدم وجود غيرهم، ولكن أقول حسب مبلغي من العلم، وسأعرض فيما يلي نصوص كل إمام، فإن كانت نصوص أحدهم كثيرة كما هي حال أبي حاتم الرازي، وابن عدي، وابن حجر، فسأكتفي بعرض أربعة نصوص خشية الإطالة، وأحيل على الباقي لمن أراد الاستزادة، والذي يظهر لي أن أقدم من تنبه لهذه القرينة واستعملها في الترجيح هو سفيان بن عيينة أو عبدالرحمن بن مهدي، قال ابن رجب في معرض شرحه لقرينة (سلوك الجادة): " وقد سبق إلى نحو ذلك ابن عيينة، وابن مهدي "، ولم أستطع الجزم الأكيد أيهما أسبق ؛ لأنهما كانا في عصر واحد، وإن كان ابن عيينة أقدم وأسن، إلا أنهما قد ماتا في سنة واحدة هي سنة ثمان وتسعين ومائة[١٤، ص ٢٤٥، ص ٣٥١]، فالجزم بأن أحدهما سبق الآخر يحتاج إلى دلائل واضحة، وهذا ما نفتقده، إلا أنني سأبدأ بذكر ابن عيينة باعتبار أنه الأكبر سناً.

أولاً: الإمام سفيان بن عيينة

فقد روى حديثاً عن شيخه محمد بن المنكدر أنه سمع سعيد بن عبدالرحمن بن يربوع يخبر عن جبير بن الحويرث قال: رأيت أبا بكر رضي الله عنه.. الحديث، فقيل

لسفيان: إن منكدراً - يعني ابن محمد بن المنكدر - يقول: عن أبيه عن جابر ؟!. فقال سفيان: فأنا من أين أقع على هذا سعيد بن عبدالرحمن بن يربوع عن جبير بن الحويرث: رأيت أبا بكر رضي الله عنه ؟ [٢١ ، جـ ٢ ، ص ١٥٢]. وبين تفسير ذلك بصورة أكثر وضوحاً في قوله: "هذا كان أهون عليه" [١٥ ، جـ ٢ ، ص ٧٠١] يعني أن المنكدر بن محمد بن المنكدر وهو لين الحديث [١٤ ، ص ٥٤٧]، سلك الجادة فروى الحديث عن أبيه عن جابر، وغالب مرويات محمد بن المنكدر عن جابر فكان هذا السند المشهور المألوف أسهل عليه من السند الآخر الصعب الذي حفظه سفيان .

ثانياً: عبدالرحمن بن مهدي

قال الحميدي ثنا سفيان - يعني ابن عيينة - حدثنا صفوان بن سليم عن امرأة يقال لها: أنيسة عن أم سعيد بنت مرة الفهرية عن أبيها أن رسول الله ﷺ قال: "أنا وكافل اليتيم له أو لغيره في الجنة كهاتين وأشار بإصبعيه".

"قيل لسفيان: فإن عبد الرحمن بن مهدي يقول: إن سفيان أصوب في هذا الحديث من مالك. قال سفيان: وما يدريه ؟! أدرك صفوان ؟ فقالوا: لا ، ولكنه قال: إن مالكاً قاله عن صفوان عن عطاء بن يسار، وقال سفيان: عن أنيسة عن أم سعيد بنت مرة عن أبيها، فمن أين جاء بهذا الإسناد ؟

قال سفيان: ما أحسن ما قال ! لو قال لنا صفوان: عن عطاء بن يسار كان أهون علينا من أن نجيء بهذا الإسناد الشديد" [١٥ ، جـ ٢ ، ص ٧٠٧ ؛ ١٠ ، جـ ٦ ، ص٢٨٣].

ونلحظ هنا إعجاب ابن عيينة بكلام ابن مهدي ونفسيره لسبب ترجيحه لروايته على رواية مالك، وقد سبق آنفاً معنا أن ابن عيينة نفسه قد استعمل هذه القرينة أيضاً في

تخطئته للمنكدر بن محمد بن المنكدر، وكلام ابن مهدي مبني على أن صفوان بن سليم وهو من الثقات المشاهير [١٤ ، ص ٢٧٦]، معروف بالرواية عن عطاء بن يسار، ففي الكتب الستة فقط خمسة أحاديث من روايته عن عطاء عن أبي هريرة رضي الله عنه [٢٦، جـ ١٠ ، ص ٢٧٤-٢٧٥]، وكذلك روى عن عطاء عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه ثلاثة أحاديث في الكتب الستة فقط [٢٦ ، جـ٣، ص ٤٠٤-٤٠٥ ، ص ٤١٠ ، ص ٤١٣]، وهذا يدل على تعدد رواية صفوان عن عطاء وتكررها على الأقل في ثمانية أحاديث متصلة مرفوعة، وأما رواية صفوان عن أنيسة لا توجد إلا في الحديث السابق فقط، بل إن أنيسة هذه غير معروفة عند العلماء [١٤ ، ص ٧٤٤]، وليس لها رواية من حيث العموم غير حديثها السابق، وبناء على هذه المعلومات يتضح لنا وجاهة ترجيح الإمام عبدالرحمن بن مهدي، حيث تنبه وفطن إلى أن ابن عيينة روى عن صفوان حديثاً بسند غريب يصعب حفظه، وأن الإمام مالكاً قد رواه عن صفوان عن شيخه عطاء بن يسار، ولو كان الحديث عن عطاء محفوظاً كما رواه مالك ؛ لكان من اليسير على حافظ ثبت مثل ابن عيينة أن يحفظه لسهولته، ولتكرره في جملة من الأحاديث.

وهذا تطبيق عملي من الإمام عبدالرحمن بن مهدي - رحمه الله - لقرينة ترجيح رواية من خالف الجادة على من سلكها، مع أن المفاضلة هنا بين جبلين من جبال الحفظ : مالك بن أنس من جهة، وسفيان بن عيينة من جهة أخرى، مما يؤكد أن مجال تطبيق هذه القرينة غير مقتصر على سيئ الحفظ أو قليله.

وقد وافق أبو حاتم الرازي وكذلك أبو زرعة الرازي الإمام ابن مهدي على ترجيحه، فرجحا رواية ابن عيينة على رواية مالك كما تقدم [٨ ، جـ٢ ، ص ١٧٧].

ثالثاً: الإمام الشافعي

وقفت على نص واحد فط للإمام الشافعي طبق فيه قرينة (سلوك الجادة) بوصفها مظنة لخطأ الراوي، بيد أنه - كما تقدم - لم يستعمل لفظة (الجادة) وإنما (المجرة)، وفي ذلك النص انتقد الشافعي شيخه سفيان بن عيينة حين روى حديثاً: عن الزهري عن عروة عن عبدالرحمن بن عبدٍ القاري: " صلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه الصبح بمكة، ثم طاف بالبيت سبعاً، ثم خرج وهو يريد المدينة، فلما كان بذي طوى، وطلعت الشمس، صلى ركعتين ".

فقال - رحمه الله -: " اتَّبَعَ سفيان بن عيينة في قوله عن الزهري عن عروة عن عبدالرحمن المجرة " قال ابن أبي حاتم: " يريد لزم الطريق " [٩، ص ٢٢٧].

قال ابن أبي حاتم موضحاً وشارحاً كلام الشافعي الآنف: " وذلك أن مالكاً، ويونس بن يزيد، وغيرهما رووا الحديث عن الزهري عن حميد بن عبدالرحمن عن عبدالرحمن بن عبد القاري عن عمر، فأراد الشافعي أن ابن عيينة وهم، وأن الصحيح مارواه مالك " [٩، ص ٢٢٨].

فوجه الخلاف بين ابن عيينة والآخرين في ذكر اسم شيخ الزهري في هذا الحديث: هل هو عروة بن الزبير كما ذكر ابن عيينة أو حميد بن عبدالرحمن كما ذكر مالك وغيره؟

والذي رجحه الشافعي ووافقه عليه الإمام أحمد بن حنبل [٢١، جـ٣، ص ٣٩٠]، رواية مالك ومن معه، بل قال أبو حاتم: " روى كل أصحاب الزهري عن الزهري عن حميد بن عبدالرحمن عن عبدالرحمن بن عبد القاري عن عمر، وهو الصحيح " [٨، جـ١، ص ٢٨٢].

وقد كان ابن عيينة يعلم بمخالفة مالك وآخرين له في هذا الحديث، ومع ذلك فقد كان واثقاً من نفسه، وقال لمن راجعه في هذا الأمر: " أما أنا فأحفظه عن عروة " [١٥ ، جـ ٢ ، ص ٧٢٣]، وذكر الأثرم أن ابن عيينة قد توبع في روايته لهذا الحديث [٢٣ ، جـ٣، ص ٤٨٩].

والذي يبدو أن أئمة علم العلل كأحمد وأبي حاتم الرازي وابنه، ومعهم الإمام الشافعي لم يقتنعوا بصحة رواية ابن عيينة، وعمدتهم في ذلك - فيما يبدو - ما ذكره الإمام الشافعي من أن ابن عيينة (اتبع المجرة) أي (لزم الطريق) كما فسرها ابن أبي حاتم، وهذا صحيح فإن رواية الزهري عن عروة عن عبدالرحمن بن عبد القاري مشهورة أكثر من رواية الزهري عن حميد عن القاري، ودليل ذلك أن المزي ذكر أربعة أحاديث بالسند الأول، ولم يذكر بالسند الثاني إلا حديثاً واحداً فقط [٢٦ ، جـ ٨ ، ص٧٩-٨١]، فمن جاء بالسند الثاني خالف الجادة، وهذه قرينة ترجيح لروايته تدل على مزيد ضبط، ومن جاء بالسند الأول كابن عيينة فقد سلك الجادة في ذلك، وتكون روايته مظنة الخطأ، مع كون الراوي لها ثقة من كبار الأئمة، وليس من المتكلم فيهم، ومع ذلك طبقوا هذه القرينة حتى في حقه، وقد كان من الممكن أن يقال: الكل صحيح ؛ لكون المخالف وهو ابن عيينة ثقة ثبت، ولكون الزهري معروف بالرواية عن حميد وعن عروة، كما أنه من المتوسعين في الرواية، ولكن أولئك الأئمة لم يلتفتوا إلى هذه الأمور، وقدموا العمل بالقرينة المذكورة لقوتها عندهم.

رابعاً: الإمام أحمد بن حنبل

وقفت على نصين للإمام أحمد طبق فيهما بوضوح القرينة السابق ذكرها، فقد سأله أحد طلابه عن عبد الرحمن بن أبي الموالِ فقال: " عبد الرحمن لا بأس به، كان

محبوساً في المطبق حين هزم هؤلاء، يروي حديثاً لابن المنكدر عن جابر عن النبي ﷺ في الاستخارة ليس يرويه أحد غيره، هو منكر. قلت: هو منكر ؟! قال: نعم، ليس يرويه غيره، وهو لا بأس به، وأهل المدينة إذا كان حديث غلط يقولون: ابن المنكدر عن جابر، وأهل البصرة يقولون: ثابت عن أنس يحيلون عليهما " [١٣ ، جـ٤ ، ص ٣٠٨]

فالإمام أحمد - رحمه الله - يطعن في حديث الاستخارة الذي رواه ابن أبي الموال عن محمد بن المنكدر عن جابر مرفوعاً، معللاً طعنه بأمرين:

١ - تفرد ابن أبي الموال بروايته لهذا الحديث عن ابن المنكدر، والذي يبدو لي أن تفرده غير محتمل عند الإمام أحمد، وذلك لأن ابن المنكدر من الرواة المكثرين المعروفين بأن لهم تلامذة من الثقات ملازمين لهم، ولا يعرف هذا الحديث عن ابن المنكدر إلا من طريقه فقط، مع أن المتن المروي يتضمن ما يقتضي شهرته وانتشاره إذ ورد فيه أن رسول الله ﷺ كان يعلمهم الاستخارة في الأمور كلها كما يعلمهم السورة من القرآن [٢٢ ، جـ١ ، ص ٣٩١]، وهذا يلزم منه التكرار المقتضي للانتشار والشهرة عن الرسول ﷺ أو عن جابر أو عن ابن المنكدر؛ لأن ظاهر سياق المتن يشير إلى مدى حاجة الناس الماسة للاستخارة.

٢ - أن أهل المدينة ومنهم ابن أبي الموال هذا كان من عادتهم إذا أخطأوا في حديث يقولون: ابن المنكدر عن جابر؛ لشهرة هذا الإسناد عندهم، وعليه فيرجح الأمام أحمد خطأ هذا الحديث بمجموع هذين الأمرين.

والملاحظ هنا أنه لا يوجد مخالف لابن أبي الموال عن ابن المنكدر، و مع ذلك فإن الإمام أحمد طبق قرينة (سلوك الجادة) مرجحاً بها خطأ الراوي، لِما قوي في ظنه من خطأ المتفرد بهذا الحديث بما ذكرناه آنفاً.

وقد خالف الإمام البخاري شيخه الإمام أحمد في هذا الحديث حيث صححه واحتج به [٢٢ ، جـ ٥ ، ص٢٣٤٥]، وساق ابن حجر شواهد له عن عدد من الصحابة الآخرين [٢٣ ، جـ١١ ، ص١٨٤] ويبدو لي أن البخاري احتج بالحديث لشواهده، ولأنه لا يوجد مخالف لابن أبي الموال.

ويستفاد من كلام الإمام أحمد المتقدم، أن من منهجه - رحمه الله - أن (سلوك الجادة) - وهي هنا الرواية عن ابن المنكدر عن جابر - تستعمل بوصفها قرينة ترجيح على خطأ الراوي إذا اعتضدت بالتفرد غير المحتمل، ولو لم تأت رواية مخالفة لذلك الراوي.

وفي نص آخر سأل عبدالله بن أحمد أباه عن حديث هشيم عن حصين عن عمرو بن مرة عن علقمة بن وائل عن أبيه عن النبي ﷺ في رفع اليدين في الصلاة ؟

فقال: " رواه شعبة عن عمرو بن مرة عن أبي البختري عن عبد الرحمن اليحصبي عن وائل عن النبي ﷺ، خالف حصين شعبة، وشعبة أثبت في عمرو بن مرة من حصين. القول قول شعبة، من أين يقع شعبة على أبي البختري عن عبد الرحمن اليحصبي عن وائل ؟! " [٢١ جـ١ ، ص٤٦٣]

وظاهر من هذا النص أن الإمام أحمد طبق قرينة الترجيح بمخالفة الجادة بدلالة قوله مفسراً سبب ترجيحه لرواية شعبة: " من أين يقع شعبة على أبي البختري عن عبدالرحمن اليحصبي عن وائل ؟! "، وقد وضح ابن رجب معنى هذا الكلام في معرض شرحه لقرينة سلوك الجادة بقوله: " يشير إلى أن هذا إسناد غريب لا يحفظه إلا حافظ، بخلاف علقمة بن وائل عن أبيه، فإنه طريق مشهور " [٣، جـ ٢ ، ص ٧٢٩]، وهذا صحيح فإن إسناد علقمة بن وائل عن أبيه إسناد مشهور، بل هو أشهر إسناد تروى به أحاديث وائل بن حجر رضي الله عنه، ويوجد في الكتب الستة بهذا السند اثنا عشر حديثاً

بالمكرر [٢٦ ، جـ٩ ، ص ٨٥ -٨٩]، بينما لا يوجد بالسند الذي رواه شعبة أي حديث في الكتب الستة ، بل لم أجد متناً آخر روي بالسند نفسه إلى وائل بن حجر رضي الله عنه غير الحديث السابق.

والملاحظ هنا أن الإمام جعل رواية حصين بن عبدالرحمن السلمي مرجوحة مع أنه قال فيه : " ثقة مأمون من كبار أصحاب الحديث " [٢٧ ، جـ٣، ص ١٩٣]، فترجيحه لرواية شعبة ليس بسبب ضعف حصين ، بل لأن شعبة خالف الجادة في روايته ، فجاء بسند عن عمرو بن مرة لا يأتي به إلا حافظ لغرابته ، وأما حصين فسلك الجادة ، بالإضافة لكون شعبة أثبت في عمرو بن مرة من حصين.

ومن المهم أن نعرف أن ترجيح رواية شعبة على رواية حصين إنما هو باعتبار الأصح عن عمرو بن مرة فقط ، وإلا فإن أصل الحديث محفوظ عن علقمة بن وائل عن أبيه من غير طريق حصين كما يدل على ذلك احتجاج الإمام مسلم به[٢٨ ، جـ١ ، ص ٣٠١]، ومثل هذا لا يخفى على الإمام أحمد ، فقد ذكره في مسنده [٢٠ ، جـ٤ ، ص ٣١٧]، وكان بوسعه - رحمه الله - أن يصحح رواية حصين باعتبار أن أصل الحديث محفوظ عن علقمة بن وائل ، وباعتبار آخر وهو أن أكثر خطأ شعبة كان في الأسماء كما صرح الإمام أحمد بنفسه [٢٧ ، ج ٤ ، ص ٣٧٠] فيحتمل أنه أخطأ هنا في رواة السند ، ولكن الإمام أحمد آثر الترجيح على الجمع هنا ، ولم يلتفت لشيء من ذلك ، والسبب في نظري راجع إلى قوة القرينة عنده ، كما يدل على ذلك مؤدى كلامه الآنف.

خامساً: الإمام أبو حاتم الرازي

وجدت لأبي حاتم ثمانية نصوص صرح فيها بأن أحد الرواة " لزم الطريق " وهذا اصطلاحه في من (سلك الجادة) من الرواة ، ولعله لهذا وصف ابن رجب أبا حاتم بكثرة تعليله للأحاديث بهذه القرينة [٣ ، جـ ٢ ، ص ٧٢٦].

ومن نصوصه التي استعمل فيها قرينة (لزوم الطريق) باعتبارها مظنة خطأ الراوي إذا خولف :

أنه سئل عن حديث رواه محمد بن سليمان الأصبهاني عن سهيل بن أبي صالح عن أبيه عن أبي هريرة عن النبي ﷺ " أنه كان يصلي في اليوم والليلة اثنتي عشر ركعة ".

فقال : " هذا خطأ ، رواه سهيل عن أبى إسحاق عن المسيب بن رافع عن عمرو بن أوس عن عنبسة عن أم حبيبة عن النبي ﷺ ، وكنت معجباً بهذا الحديث ، وكنت أرى أنه غريب ، حتى رأيت سهيل عن أبي اسحاق عن المسيب عن عمرو بن أوس عن عنبسة عن أم حبيبة عن النبي ﷺ ، فعلمت أن ذاك لزم الطريق " [٨ ، جـ١ ، ص ١٠٦].

فقول أبي حاتم : " فعلمت أن ذاك لزم الطريق " يعني محمد بن سليمان بن عبدالله الكوفي ، أبو علي الأصبهاني ، وقد قال فيه أبو حاتم : " لا بأس به ، يكتب حديثه ، ولا يحتج به " [٢٧ ، جـ ٧ ، ص ٢٦٧] ، وأما المخالف له فهو فليح بن سليمان المدني ، وهو الذي روى الحديث عن سهيل بالسند الثاني الذي رجحه أبو حاتم ، كما أخرجه النسائي [٢٩ ، جـ١ ، ص ٤٦٢] ، وابن خزيمة [٣٠ ، جـ٢ ، ص٢٠٥] ، والدارقطني [٢٥ ، جـ ٨ ، ص ١٨٥] ، ولكن عندهم بدون ذكر عمرو بن أوس ، وإنما جاء ذكره في حديث رواه محمد بن عجلان عن أبي إسحاق عنه عن عنبسة عن أم حبيبة به ، كما ذكره النسائي [٣١ ، جـ ٣ ، ص ٢٦٢] ، وفليح قال فيه أبو حاتم : " ليس بالقوي " [٢٧ ، جـ ٧ ، ص ٨٤].

ويبدو من النقول السابقة أن أبا حاتم رجح رواية فليح ؛ لأنه خالف الجادة ، وخطّأ رواية الأصبهاني ؛ لأنه سلكها ، ولزم الطريق المشهور وهو سهيل بن أبي صالح عن أبيه عن أبي هريرة ، وهو من الأسانيد المألوفة جداً عند المحدثين بحيث إنه يوجد في الكتب الستة فقط أكثر من مئتي حديث بهذا السند [٢٦ ، جـ ٩ ، ص ٣٩٤ - ٤٢٥].

والملاحظة التي تتبدى لنا من كلام أبي حاتم في الأصبهاني وفليح تدل على أنهما في منزلة متقاربة عنده من حيث عدم القوة فكلاهما يشتركان في أنهما عنده ممن يكتب حديثه ولا يحتج به، مما يجعل احتمال أن عدم ترجيح رواية أحدهما على الآخر أمر وارد، إلا أن أبا حاتم رأى - فيما يبدو لي - أن قرينة مخالفة الجادة تدل على مزيد ضبط فليح لهذا الحديث، وأن سلوك الجادة يدل على خطأ محمد بن سليمان الأصبهاني ووهمه.

ومن المهم أن نعلم أن النتيجة التي وصل إليها أبو حاتم، وافقه عليها النسائي، فخطّأ رواية الأصبهاني، وقال عن سند فليح الذي رواه: " هذا أولى بالصواب عندنا، وفليح ليس بالقوي " [٣٠، جـ ١، ص ٤٦٢]، وكذلك قال الدارقطني: " وقول فليح أشبه بالصواب " [٢٥، جـ ٨، ص ١٨٥]، ومع أن النسائي والدارقطني لم يشيرا إلى أن قرينة مخالفة الجادة هي السبب في ترجيحهما لرواية فليح إلا أن كلام أبي حاتم السابق يبين ذلك ويفسر لنا لماذا رجحت رواية من قالوا فيه: إنه ليس بالقوي.

وفي **نص ثان**: سئل أبو حاتم: عن حديث رواه المبارك بن فضالة عن ثابت عن أنس عن النبي ﷺ أنه قال: "إذا أحب الرجل أخاه فليعلمه" ؟.

قال أبو حاتم: " ورواه حماد بن سلمة عن ثابت عن حبيب بن سبيعة الضبعى عن رجل حدثه عن النبي ﷺ مرسل.. هذا أشبه، وهو الصحيح، وذاك لزم الطريق " [٨، جـ٢، ص ٢٤٩].

والموازنة هنا جرت بين المبارك بن فضالة، وحماد بن سلمة في روايتيهما للحديث السابق عن ثابت البناني، فأما المبارك فرواه عنه عن أنس، وهذا سند معروف مألوف حيث اشتهر ثابت البناني بكثرة روايته عن أنس رضي الله عنه [٢٦، جـ ١، ص ١٠٣ - ١٥٦]، وأما حماد بن سلمه فروى الحديث عن ثابت بسند غريب غير مألوف،

فرجح أبو حاتم رواية حماد بن سلمة بقرينة مخالفته للجادة، وخطّأ رواية المبارك بقرينة سلوكه للجادة، وهي مظنة الخطأ.

وفي ذلك يقول ابن رجب: "هكذا رواه حماد بن سلمة، وهو أحفظ أصحاب ثابت، وأثبتهم في حديثه، وخالفه من لم يكن في حفظه بذاك من الشيوخ الرواة عن ثابت، كمبارك بن فضالة، وحسين بن واقد، ونحوهما، فرووه عن ثابت عن أنس عن النبي ﷺ، وحكم الحفاظ هنا بصحة قول حماد، وخطأ من خالفه، منهم: أبو حاتم، والنسائي، والدارقطني" [٣، جـ٢، ص ٧٢٦].

وما قاله ابن رجب صحيح فقد صرح كبار النقاد، ومنهم أبو حاتم الرازي على أن حماد بن سلمة أثبت الناس في ثابت البناني [٢٧، جـ ٣، ص ١٤١]، كما أن روايته للحديث عن ثابت بالكيفية السابقة تتفق مع حقيقة أن من أهم قرائن الترجيح في علم العلل الترجيح بمخالفة الجادة، ومن الملفت للنظر أن المبارك بن فضالة توبع متابعة تامة في روايته عن ثابت من قبل الحسين بن واقد، كما جاء عند أحمد [٢٠، جـ ٣، ص ١٤١]، والنسائي [٣٢، ص ٢٢٢]، وابن حبان [٣٣، جـ٢، ص ٣٣٠]، والحسين ثقة له أوهام [١٤، ص ١٦٩]، ومع ذلك فلم يكن مثل هذه المتابعة كافية لأبي حاتم ليقول: لعل لثابت أكثر من إسناد في هذا الحديث، بل كان - رحمه الله - جازماً في أن رواية حماد هي الصحيحة وأن رواية المبارك خطأ بسبب سلوكه للجادة.

وهذا ما انتهى إليه النسائي في الحكم على الحديث السابق، فقد قال بعد أن ذكر رواية حماد بن سلمة: "وهذا الصواب عندنا، وحديث حسين بن واقد خطأ، وحماد بن سلمة أثبت - والله أعلم - بحديث ثابت من حسين بن واقد" [٣٢، ص ٢٢٣]، وكذلك الدارقطني فقد قال: "والقول قول حماد" [٣٤، جـ ٥، ص ١٨].

ومما يسترعي الانتباه هنا أن ابن حبان قد صحح الحديث من طريق الحسين بن واقد عن ثابت عن أنس [٣٣، جـ٢ ، ص٣٣٠] ، وكذا الحاكم صحح الحديث من طريق المبارك بن فضالة المتقدم [٣٥ ، جـ٤ ، ص ١٧١]، وهذا مما يدل على أن بعض بالموصوفين بالتساهل كابن حبان والحاكم وغيرهما ، قد لا يراعون في تطبيقاتهم وأحكامهم قرينة سلوك الجادة كما يراعيها أئمة علم العلل كأبي حاتم الرازي، وأبي عبدالرحمن النسائي، وأبي الحسن الدارقطني وغيرهم.

وفي *نص ثالث* : سئل عن حديث رواه محمد بن إسحق عن الحارث بن عبدالرحمن بن أبي ذباب عن أبي سلمة عن عائشة عن النبي ﷺ " أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً " ، ورواه محمد بن عمرو بن علقمة عن أبي سلمة عن أبي هريرة عن النبي ﷺ فقال أبو حاتم : " حديث الحارث أشبه ، ومحمد بن عمرو لزم الطريق " [٨ ، جـ٢ ، ص٢٦٦].

والخلاف في هذا الحديث في اسم الصحابي الذي يروي عنه أبو سلمة هذا الحديث أهو أبو هريرة رضي الله عنه أم عائشة رضي عنها ؟

والملفت للنظر في هذا النص أن أبا حاتم رجح رواية الحارث مع كونه أقل شهرة وشأناً من محمد بن عمرو، وقد قال في الحارث : " يروي عنه الدراوردي أحاديث منكرة ، وليس بذاك القوي، يكتب حديثه " [٢٧ ، جـ ٣ ، ص ٧٩]، وقال في محمد : " صالح الحديث، يكتب حديثه، هو شيخ " [٢٧ ، جـ ٨ ، ص ٣٠]، وسبب الترجيح لرواية الحارث كما هو ظاهر النص بسبب قرينة مخالفة الجادة ، وهذا يدلنا على قوة هذه القرينة عند أبي حاتم ، حيث قدمها على قرينة أخرى مهمة من قرائن الترجيح في علم العلل، وهي الترجيح بالملازمة ، إذ من المعروف أن محمد بن عمرو من المكثرين والملازمين لأبي سلمة [٢٦ ، جـ١١ ، ص ٣ -٢٣] وإن كان ليس بالمتقن لكل ما يرويه عنه كما أشار

ابن معين وغيره [٢٧ ، جـ ٨ ، ص٣٠]، ولو لم تكن قرينة الترجيح بمخالفة الجادة أقوى من غيرها في نظر أبي حاتم لما أقدم على ذلك.

وأمر آخر يسترعي الانتباه، وهو أن أبا سلمة معروف بالرواية عن عائشة و أبي هريرة رضي الله عنهما، نعم هو مكثر عن أبي هريرة رضي الله عنه جداً حيث بلغت عدد مروياته عنه في الكتب الستة فقط ما يقارب الخمسمائة حديث بالمكرر [٢٦ ، جـ١٠ ، ص ٤٥٧ - ٤٧٥ ؛ جـ١١ ، ص ٣ -٨٣]، غير أنه ليس بالمقل عن عائشة رضي الله عنها فقد روى عنها ما يقارب المائة حديث بالمكرر [٢٦ ، جـ ١٢ ، ص ٣٤٣ -٣٧٤]، وعليه فلا تعد رواية الحارث عن أبي سلمة عن عائشة من الأسانيد النادرة أو القليلة، بل ربما عدت من الجادات المشهورة المألوفة التي قد يسلكها بعض الرواة، والذي يبدو لي أن أبا حاتم وازن في النص السابق بين طريقين أحدهما مشهور، والآخر أشهر، فجعل من جاء بالأشهر سالكاً للجادة، وعليه تكون روايته مظنة الخطأ، وجعل من جاء بالطريق المشهور هو المخالف للجادة ورجح روايته، ولعل ذلك باعتباره الأقل شهرة وروداً على ألسنة المحدثين نسبياً.

والملاحظ هنا أن عدداً من العلماء خالفوا أبا حاتم في تخطئته لرواية محمد بن عمرو السابقة، منهم الترمذي فقد صححها [٣٦ ، جـ٣ ، ص٤٦٦]، وكذلك ابن حبان [٣٣ ، جـ٩ ، ص ٤٨٣]، والحاكم [٣٥ ، جـ١ ، ص ٣]، ورجح محمد بن يحيى الذهلي أن يكون الحديث محفوظاً عن أبي هريرة وعائشة رضي الله عنهما معاً [٣٧ ، جـ٦ ، ص ٢٣٢]، ولا أجد تفسيراً لاختيار أبي حاتم تخطئة رواية محمد بن عمرو إلا أنه كان مقتنعاً بصورة أكيدة بقوة قرينة الترجيح بمخالفة الجادة، وإلا فقد كان بوسعه أن يقول بصحة الوجهين كما فعل الذهلي على أقل تقدير.

وفي *نص رابع*: سئل عن حديث رواه ابن أبي ذئب عن أسيد بن أبي أسيد عن عبد الله بن أبي قتادة عن جابر عن النبي ﷺ قال: " من ترك الجمعة ثلاثاً من غير ضرورة فقد طبع على قلبه "، ورواه الدراوردي عن أسيد عن ابن أبي قتادة عن أبيه عن النبي ﷺ. أيهما أشبه بالصواب ؟.

فقال: " ابن أبي ذئب أحفظ من الدراوردي، وكأنه أشبه، وكأن الدراوردي لزم الطريق " [٨، جـ١، ص: ٢٠٣].

والخلاف هنا بين محمد بن عبدالرحمن بن أبي ذئب و عبدالعزيز بن محمد الدراوردي في هذا الحديث أهو من مسند جابر أم من مسند أبي قتادة رضي الله عنهما ؟

والذي رجحه أبو حاتم هنا أن الحديث من مسند جابر رضي الله عنه كما جاء في رواية ابن أبي ذئب، وسبب الترجيح عنده كما أبداه أن ابن ذئب أحفظ من الدراوردي الذي لزم الطريق يعني سلك الجادة، وبيان ذلك أن عبدالله بن أبي قتادة معروف بالرواية عن أبيه، بل لم يرو أحد عن أبيه أكثر منه [٢٦، حـ ٩، ص ٢٤٧ -٢٥٩]، وأما حديثه عن جابر فهو نادر جداً، بل لم أجد لعبدالله بن أبي قتادة عن جابر غير هذا الحديث فقط.

وقد وافق الإمام ابن خزيمة أبا حاتم على ذلك فاختار في صحيحه رواية ابن أبي ذئب، وأعرض عن رواية الدراوردي [٣٠، جـ ٣، ص ١٧٥ – ١٧٦]، وكذلك الدارقطني وافقه على ترجيح رواية ابن أبي ذئب [المخطوط، ج٤، ق ١٣٠/أ].

وأما الحاكم فمال إلى تصحيح الحديث من الوجهين، فصحح حديث جابر من رواية ابن أبي ذئب [٣٥، جـ١، ص٢٩٢]، وصححه من حديث أبي قتادة من رواية الدراوردي [٣٥١، جـ ٢، ص ٤٨٨].

ويمكن الوقوف على المتبقي من نصوص أبي حاتم الأخرى غير ما تقدم لمن أراد الاستزادة في مظانها[٨ ، جـ١ ، ص ٢١ ، ص ٤٢٨ ؛ جـ٢ ، ص ١٠٩ ، ص ٢٢٥ ،].

ومن المهم أن يعلم أن النصوص السابقة هي التي صرح فيها أبو حاتم بتلك القرينة ، كما أنه استعمل في بعض النصوص عبارة أخرى هي : فلان سلك الطريق الأسهل [٨ ، جـ١ ، ص ٣١٥ ، ص ٣٥٩ ؛ جـ٢ ، ص ٦٠ ، ص ٣٥٤]. أما النصوص التي طبقها من دون تصريح بالقرينة الآنفة فهي كثيرة جداً.

سادساً: الإمام محمد بن إسحاق بن خزيمة

لم أجد لابن خزيمة إلا نصاً واحداً ذكر فيه أن من طريقة الشافعي أن يقول في مثل ذلك : " فلان أخذ طريق المجرة ".

فقد ذكر رواية لحيان بن عبيد الله قال فيها : حدثني عبد الله بن بريده عن أبيه قال قال رسول الله ﷺ " إن عند كل آذانين ركعتين ما خلا المغرب ".

فقال ابن خزيمة بعد أن ذكره : " حيان بن عبيد الله هذا قد أخطأ في الإسناد ؛ لأن كهمس بن الحسن وسعيد بن إياس الجريري وعبد المؤمن العتكي ، رووا الخبر عن ابن بريدة عن عبد الله بن مغفل لا عن أبيه ، وهذا علمي من الجنس الذي كان الشافعي - رحمه الله - يقول : أخذ طريق المجرة ، فهذا الشيخ لما رأى أخبار ابن بريدة عن أبيه توهم أن هذا الخبر هو أيضاً عن أبيه ، ولعله لما رأى العامة لا تصلي قبل المغرب توهم أنه لا يصلى قبل المغرب ، فزاد هذه الكلمه في الخبر ، وزاد علمنا بأن هذه الرواية خطأ أن ابن المبارك قال في حديثه عن كهمس : فكان ابن بريدة يصلي قبل المغرب ركعتين ، فلو كان ابن بريدة قد سمع من أبيه عن النبي ﷺ هذا الاستثناء الذي زاده حيان بن عبيد الله في الخبر ما خلا صلاة المغرب ، لم يكن يخالف خبر النبي ﷺ " [١٠ ، جـ ٢ ، ص ٤٧٤].

وكلام ابن خزيمة هنا يتسم بالوضوح والتفصيل، وقد بين أن حيان بن عبيدالله أبا زهير العدوي البصري، قد خالف الثقات في إسناد الحديث ومتنه، وأن سبب مخالفته للإسناد سلوك الجادة التي سماها تبعاً للإمام الشافعي بطريق المجرة، وأما المتن فقد انقلب عليه فقد رواه الثقات عن عبدالله بن بريدة عن ابن مغفل مرفوعاً: "بين كل أذنين صلاة" كما عند البخاري [٢٢، جـ١، ص٢٢٥]، ومسلم [٢٨، جـ١، ص ٥٧٣]، وفي رواية صحيحة أخرى عند البخاري: "صلوا قبل صلاة المغرب" [٢٢، جـ١، ص ٣٩٦]، وزاد كهمس بن الحسن وهو ثقة عن ابن بريدة أنه كان يصلي قبل المغرب ركعتين[٣٠، جـ٢، ص ٢٦٦]، فاتضح بهذا أن حيان بن عبيدالله خالف في هذا الحديث سنداً ومتناً، ولهذا رجح الدارقطني رواية الثقات وصححها، وحكم على حيان بأنه ليس بقوي [٣٨، جـ١، ص ٢٦٥]، وكذلك البيهقي أيضاً ذكر نحواً من ذلك[١٠، جـ٢، ص ٤٧٤]، وقال ابن حجر في بيان حكمه على الحديث: "وأما رواية حيان فشاذة؛ لأنه وإن كان صدوقاً عند البزار وغيره، لكنه خالف الحفاظ من أصحاب عبد الله بن بريدة في إسناد الحديث ومتنه، وقد وقع في بعض طرقه... وكان ابن بريدة يصلي ركعتين قبل صلاة المغرب، فلوكان الاستثناء محفوظاً لم يخالف ابن بريدة روايته" [٢٣، جـ٢، ص ١٠٨]، وأما ابن الجوزي فحكم على حديث حيان بالوضع [٣٩، جـ٢، ص ٩٢].

وبما تقدم نعلم أن جمهور العلماء على تضعيف الحديث، وذلك لأن حيان بن عبيد الله مختلف فيه ذكره ابن حبان في الثقات [١٧، جـ٦، ص ٢٣٠]، وذهب أبو حاتم إلى أنه صدوق [٢٧، جـ ٣، ص ٢٤٦]، ويرى البزار أنه لابأس به [٤٠، جـ١، ص٣٣٤]، وضعفه العقيلي و ابن عدي والدارقطني والبيهقي [٤١، جـ ٢، ص ٣٧٠]، وقد خالف فيه هذا الحديث من هو أوثق منه كما تقدم، ومما يؤكد ضعفه أنه سلك الجادة في سند الحديث كما ذكر ذلك ابن خزيمة، ويتضح ذلك بمعرفة أن عبدالله بن بريدة

مكثر عن أبيه رضي الله عنه، لم يرو أحد عن أبيه أكثر منه، روى عنه ثلاثة وستين حديثاً من مجمل سبعة وثمانين حديثاً هي كل مسند بريدة بن الحصيب رضي الله عنه في الكتب الستة [٢٦ ، جـ٢ ، ص ٧٧-٩٣]، وأما رواية ابن بريدة عن عبدالله بن مغفل رضي الله عنه، فهي لا تتجاوز أربعة أحاديث فقط في الكتب الستة [٢٦ ، جـ ٧، ص ١٧٦].

ولم يخالف في تضعيف الحديث - حسب اطلاعي - إلا البزار فإنه يميل إلى تقوية الحديث فقد قال بعد أن ذكره في مسنده: " لا نعلم أحداً يرويه إلا بريدة، ولا رواه إلا حيان، وهو بصري مشهور، ليس به بأس " [٤٠ ، جـ١ ، ص٣٣٤]، ولعله لم يستحضر مخالفة الثقات لحيان، وقول الجمهور في تضعيف الحديث أصح وأرجح بلا تردد.

سابعاً: الحافظ ابن عدي

وقفت لابن عدي على أربعة عشر نصاً استعمل فيها عبارة (كان أسهل عليه) يريد بها تخطئة الراوي الذي يسلك الطريق السهل المعروف المتداول، والمعنى الذي يريده هو المعنى نفسه الذي يسميه غيره (فلان سلك الجادة) أو (فلان لزم الطريق)، وتتسم نصوص ابن عدي في تطبيق هذه القرينة بالوضوح الذي يغني عن الشرح، فالرواة الذين وصفهم بذلك متكلم فيهم عنده غالباً، مما لا يستدعي البحث عن إجابة حول موقفه من الراوي، كما أنه إذا ساق من خالف الجادة فيأتي بأسانيد لثقات الرواة، لهذا كانت نصوصه تتسم بالوضوح ولا تحتاج لكثير شرح.

ومن نصوصه في ذلك: أنه ذكر رواية لأرطاة أبي حاتم عن عبيد الله بن عمر عن نافع عن بن عمر قال: قال رسول الله ﷺ : " لولا أن أشق على أمتي لأمرتهم بالسواك عند كل صلاة ".

ثم عقب عليها بقوله: " الحديث خطأ إنما يرويه عبيد الله عن سعيد المقبري عن أبي هريرة، على أنه قد روي عن هشام بن حسان عن عبيدالله عن نافع عن ابن عمر، وهذا خطأ أيضاً، وهذا الطريق كان أسهل عليه إذ قال: عبيد الله عن نافع عن بن عمر؛ لأنه طريق واضح، وبهذا الإسناد أحاديث كثيرة يقول فيها: عبيد الله عن سعيد المقبري عن أبي هريرة، ولأرطاة أحاديث كثيرة غير ما ذكرته، في بعضها خطأ وغلط " [١٣، جـ ١، ص ٤٣٢].

وأرطاة بن المنذر هو أبو حاتم البصري، يظهر من كلام ابن عدي أنه يضعفه بسبب أخطائه، وقد جزم بتخطئته في الحديث السابق، مع أن هشام بن حسان قد تابعه وهو صدوق لا بأس به عند ابن عدي [١٣، جـ ٧، ص١١٣]، ولكنه خطّأ هذه المتابعة أيضاً، والسبب في ذلك عنده ؛ لأن قولهما: عن عبيدالله عن نافع عن ابن عمر طريق سهل وواضح قد رويت به أحاديث كثيرة، والصواب مع الثقات الذين رووا الحديث عن عبيدالله بن عمر عن سعيد المقبري عن أبي هريرة، وهذا الذي يدل عليه إخراج ابن حبان في صحيحه لهذه الطريق دون الأولى [٣٣، جـ ٤، ص٣٩٩]، ولم أجد أحداً صحح رواية أرطاة أو هشام الآنفة مما يدل على ضعفها عند العلماء.

وفي *نص ثان*: ذكر أن جعفر بن عبد الواحد روى عن محمد بن عبدالله الأنصاري عن سعيد بن أبي عروبة عن قتادة عن أنس أن النبي ﷺ قال: " يقطع الصلاة الكلب والحمار والمرأة ".

فتعقب ابن عدي هذا الحديث بقوله: " وهذا الحديث بهذا الإسناد لا نعرفه إلا عن جعفر هذا، وقد ترك فيه جعفر الطريق الواضح، إذ كان أسهل عليه عن سعيد عن قتادة عن أنس، وروى سعيد بن أبي عروبة هذا عن حميد بن هلال عن عبد الله بن الصامت عن أبي ذر "[١٣ جـ ٢، ص ١٥٤].

وجعفر بن عبدالواحد الهاشمي وصفه ابن عدي بأنه يحدث عن الثقات بالمناكير، وكان متهماً بوضع الحديث وسرقته [١٣ ، جـ ٢ ، ص١٥٣ - ١٥٥].

وحديث أبي ذر الذي ألمح ابن عدي إلى أنه هو المحفوظ عن ابن أبي عروبة أخرجه مسلم في صحيحه عن جمع من الثقات ليس منهم ابن أبي عروبة عن حميد بن هلال به [٢٨ ، جـ١ ، ص٣٦٥]، ومن طريق ابن أبي عروبة به أخرجه ابن حبان في صحيحه [٣٣، جـ ٦ ، ص ١٤٤].

ولا أرى وجاهة لكلام ابن عدي في أن جعفراً ترك الطريق الواضح ، وسلك الطريق الأسهل ؛ لأن الذي يظهر لي أن جعفراً يتعمد سرقة الأحاديث كما ذكر ابن عدي وغيره، وإنما يقال: فلان كان هذا أسهل عليه إذا كان ممن يخطئ ويتوهم و لا يتعمد، لهذا فإني أميل بقوة لقول ابن حبان لما ذكر الحديث الآنف في ترجمة جعفر بن عبدالواحد، ثم تعقبه بقوله: " وأما حديث أنس في قطع الصلاة للحمار والكلب والمرأة، فإن هذا مسروق لا شك فيه، ولم يروه أنس، ولا قتادة، وليس لهذا الخبر إلا طريق واحد حميد بن هلال عن عبد الله بن الصامت عن أبي ذر " [٤٢ ، جـ ١ ، ص ٢١٦].

وفي *نص ثالث* : ذكر عن حجاج بن أرطاة عن يعلى بن عطاء عن أبيه عن عبد الله بن عمرو قال: " أبصر رسول الله ﷺ رجلين في مسجد الخيف في أخريات القوم، قال: فأمر فجيء بهما ترعد فرائصهما، قال: " ما منعكما من الصلاة معنا " فقالا : صلينا في رحالنا، قال: " ألا صليتم معنا، فيكون تطوعاً، وصلاتكم الأولى هي الفريضة ".

قال ابن عدي: " هكذا قال حجاج: عن يعلى بن عطاء عن أبيه عن عبد الله بن عمرو، وأخطأ في الإسناد، وكان هذا الإسناد أسهل عليه ؛ لأن يعلى بن عطاء يروي

عن أبيه عن عبد الله بن عمرو أحاديث، وإنما روى هذا الحديث الثقات عن يعلى بن عطاء عن جابر بن يزيد بن الأسود عن أبيه قال: أبصر النبي ﷺ رجلين في المسجد فذكره " [١٣ ، جـ٢ ، ص ٢٢٨].

والحجاج بن أرطاة الذي خطأه ابن عدي هنا، هو عنده يكتب حديثه ؛ لأنه لا يتعمد الكذب [١٣ ، جـ٢ ، ص٢٢٨]، وسبب خطئه في الحديث أنه سلك الجادة بذكره للطريق الأسهل، وهو يعلى عن أبيه عن عبدالله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما، ويعلى بن عطاء العامري الطائفي يروي بهذا الإسناد أحاديث كما ذكر ابن عدي[٢٦ ، جـ ٦ ، ص ٣٦٤-٣٦٥] لهذا كان سنده أشهر وأسهل، وأما رواية يعلى عن جابر بن يزيد بن الأسود عن أبيه رضي الله عنه، فلا تعرف إلا في هذا الحديث بل ليس لجابر بن يزيد عن أبيه غير هذا الحديث الفرد الذي تفرد به يعلى بن عطاء، وإن كان بعض الرواة يقطعونه، فيبدو لغير المدقق أن له أكثر من حديث [٢٦ ، جـ ٩ ، ص ١٠٤].

وقد حكم أبو زرعة الرازي بوهم الحجاج في روايته الآنفة، وتبعه ابن أبي حاتم مبيناً الوجه الصحيح الذي ذكره ابن عدي آنفاً [٨ ، جـ ١ ، ص ١٨٥]، والحديث من وجهه المحفوظ صححه الترمذي [٣٦ ، جـ١ ، ص ٤٢٦]، وابن خزيمة [٣٠ ، جـ ٣ ، ص ٦٧]، وابن حبان [٣٣ ، جـ٤ ، ص ٤٣٤].

وفي *نص رابع*: ذكر ابن عدي أن صدقة بن يزيد روى حديثاً عن العلاء بن عبد الرحمن عن أبيه عن أبي هريرة عن النبي ﷺ قال: قال الله تعالى: " إن من أصححته، ووسعت عليه، ولم يزرني في كل خمسة أعوام عاماً لمحروم ".

فعقب عليه بقوله: " وهذا عن العلاء منكر كما قاله البخاري، ولا أعلم يرويه عن العلاء غير صدقة، وإنما يروي هذا خلف بن خليفة وهو مشهور، وروي عن الثوري أيضا عن العلاء بن المسيب عن أبيه عن أبي سعيد الخدري عن النبي ﷺ، فلعل صدقة هذا

سمع بذكر العلاء فظن أنه العلاء بن عبد الرحمن عن أبيه عن أبي هريرة، وكان هذا الطريق أسهل عليه، وإنما هو العلاء بن المسيب عن أبيه عن أبي سعيد " [١٣ ، جـ٤ ، ص ٧٨].

صدقة بن يزيد الخراساني الشامي، وصفه ابن عدي بأنه إلى الضعف أقرب منه إلى الصدق [١٣ ، جـ ٤ ، ص ٧٨]، وفسر سبب وهمه في الحديث السابق بأنه سمع باسم العلاء في الحديث فسبق إلى وهمه لعدم تحريه أنه العلاء بن عبدالرحمن الحرقي، وهو مشهور بالرواية عن أبيه عن أبي هريرة رضي الله عنه، فجعل الحديث بهذا الإسناد المشهور السهل الذي تداوله العلماء بكثرة [٢٦ ، جـ١٠ ، ص ٢٢١ - ٢٣٩]، وأما أحاديث العلاء بن المسيب عن أبيه عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، فهي قليلة، ولم يخرج أصحاب الكتب الستة شيئاً منها، وما وجدت بهذا الإسناد إلا ثلاثة أحاديث فقط [٤٣ ، جـ ٥ ، ٤٠٧].

ولم أجد لابن عدي مخالفاً من أئمة النقد الحديثي في حكمه على الحديث السابق، فقد وافقه على إنكار حديث صدقة بن يزيد الآنف كل من البخاري [٤٤ ، جـ٤ ، ص ٢٩٥]، وأبي حاتم وأبي زرعة الرازيين [٨ ، جـ ١ ، ص ٢٨٦ ، ص ٢٩١]، كما ضعفه العقيلي [٤٥ ، جـ ٢ ، ص ٢٠٦]، والبيهقي [١٠ ، جـ ٥ ، ص ٢٦٢].

وعلى أية حال فنصوص ابن عدي في تخطئة رواية الضعيف إذا (سلك الجادة)، وترجيح من خالفها ، ليست بالقليلة بل هي كما أسلفت بلغت أربعة عشر نصاً مشابهة للأمثلة التي تكلمت عنها آنفاً، وكلها يقول فيها: " وكان أسهل عليه " يعني الراوي الذي يسلك الجادة، ويمكن مراجعة باقي نصوص ابن عدي في المواضع التالية: [١٣ ، جـ ١ ، ص ٢٠١ ؛ جـ٣، ص ٤١٨ ؛ جـ ٤ ، ص ٧١ ، ص ١٤٦ ، ص ٤٥٩ ؛ جـ ٥ ، ص ١٨٢ ؛ جـ ٦ ، ص ٢٢٩ ، ص ٢٨٦ ، ص ٣٥٩ ، ص ٣٨٧ - ٣٨٨].

ثامناً: الحافظ أبو عبدالله الحاكم النيسابوري

استعمل في نص واحد - بحسب ما وقفت - كلمة (المجرة)، وقد تقدم النص الذي ذكره في الكلام على علاقة " سلوك الجادة " بعلم العلل [١١ ، ص ٣٧٢ - ٣٧٣]، ولكن لا يبدو لي أنه ملتزم بتطبيق ذلك كما ظهر لنا في بعض الأمثلة المتقدمة إذ وجدته يصحح بعض الوجوه التي أعلها مثل أبي حاتم الرازي بسبب لزوم الطريق، ومن الأمور المعروفة في أوساط الباحثين في علم الحديث أن الحاكم في كتابه "معرفة علوم الحديث" أمتن منه في " مستدركه " بسبب تساهله وكثرة أوهامه فيه كما أشار إلى ذلك المعلمي [١٨ ، جـ ١ ، ص ٤٥٧]، وأحمد فارس السلوم [١١ ، ص ٩].

تاسعاً: الخطيب البغدادي

وقفت للخطيب البغدادي على نصين استعمل فيهما قرينة " سلوك الجادة "، وهما:

قوله في أحد الرواة: " رأيت له أحاديث عن جماعة سلك فيها السهولة ، واتبع في رواياتها المجرة، وكان يحدث كثيرا من حفظه " [١٢ ، جـ ٣، ص ٢٢٦]، وهو يريد بهذا الكلام تضعيفه بسبب سلوكه للجادة التي عبر عنها هنا بقوله: سلك السهولة، وكذا عبر عنها: باتباع المجرة .

وفي نص آخر: ذكر في ترجمة عبدالله بن الحسين بن علي بن أبان الصفار حديثاً، ثم تعقبه بقوله: " تفرد الصفار بحديث عبد الأعلى بن حماد وإيصاله وهم على حماد بن سلمة ؛ لأن حماداً إنما يرويه عن ثابت عن مطرف بن عبد الله بن الشخير قال: كنا نتحدث أنه ما تحاب رجلان في الله، وذلك يحفظ عنه، فلعل الصفار سها، وجرى على العادة المستمرة في ثابت عن أنس " [١٢ ، جـ ٩ ، ص٤٤٠]، وقد نقل في ترجمة الصفار

هذا أنه ثقة مأمون، وحكم هنا بخطئه؛ لأن المحفوظ عن حماد بن سلمة في هذا الحديث أنه يرويه عن ثابت عن مطرف بن عبدالله الشخير من قوله، وفسر سبب وهم الصفار بأنه وقع له الوهم سهواً وجرى على الجادة في أحاديث ثابت، فقال: عن ثابت عن أنس، وهذا سند مشهور متداول بكثرة، وكان الخطيب البغدادي موفقاً ودقيقاً في تعبيره عن مثل ذلك بـ (العادة المستمرة)، فهذا وصف صحيح يليق بأحاديث ثابت البناني عن أنس لكثرتها، فقد بلغت في الكتب الستة فقط ما يقارب الأربعين والمائتين حديثاً بالمكرر [٢٦، جـ١، ص ١٠٣ - ١٥٦]، والخطيب يعلم بأن المبارك بن فضالة قد روى هذا الحديث عن ثابت عن أنس رضي الله عنه مرفوعاً [١٢، جـ١١، ص ٣٤١]، ومع ذلك جزم بخطأ الصفار مع ثقته عنده، ولم يلتفت لمثل هذه المتابعة.

وهذا بخلاف موقف ابن حبان الذي صحح الحديث من طريق المبارك[٣٣، جـ٢، ص٣٢٥]، ومن المعلوم عند المحدثين أن أثبت الناس في ثابت البناني حماد بن سلمة وقد روى الحديث عنه عفان بن مسلم وهو ثقة ثبت عن ثابت عن مطرف من قوله [٤٦، جـ ٧، ص ١٨٠]، والمبارك متكلم في حفظه والظاهر أنه سلك الجادة هنا، والراجح في حديث ثابت هذا أنه يرويه عن مطرف من كلامه، وهذا ما صوبه الدارقطني [٣٤، جـ٥، ص ١٢٠]، وهو ظاهر كلام الخطيب الآنف.

عاشراً: الحافظ ابن رجب الحنبلي

سبق أن ذكرنا أن ابن رجب يعد أبرز من لفت الأنظار إلى هذه المسألة بصورة واضحة وجلية من العلماء المتأخرين، وقد وجدت تطبيقاً لما أصله، فقد قال في حديث: " عروة عن عائشة سلسلة معروفة يسبق إليها لسان من لايضبط ووهمه، بخلاف عروة عن ابن عمر، فإنه غريب لايقوله إلا حافظ متقن " [٤٧، جـ ٥، ص ٣٥ - ٣٦].

وهذا نص في غاية الوضوح يدل على أن ابن رجب طبق عملياً كلامه المتقدم في أول البحث، فهو هنا يجعل (سلوك الجادة) قرينة على الوهم، وأن مخالفتها قرينة على مزيد ضبط وإتقان.

الحادي عشر: الحافظ ابن حجر العسقلاني

أكثر الحافظ ابن حجر من تطبيق قرينة (سلوك الجادة) في أحكامه على الأحاديث، ونصوصه في الغالب مصحوبة بتخريج للحديث وكلامه عليه، مما يغنينا عن التعليق على نصوصه، وسنذكر فيما يلي بعض نصوصه ونحيل على الباقي.

قال رحمه الله في حديث من رواية عمرو بن شعيب: "وقد اختلف فيه على عمرو بن شعيب، فرواه عامر الأحول، ومطر الوراق، وعبد الرحمن بن الحارث، وحسين المعلم كلهم: عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، والأربعة ثقات واحاديثهم في السنن، ومن ثم صححه من يقوي حديث عمرو بن شعيب، وهو قوي، لكن فيه علة الاختلاف، وقد اختلف عليه فيه اختلافا آخر فأخرج سعيد بن منصور من وجه آخر عن عمرو بن شعيب أنه سئل عن ذلك فقال: كان أبي عرض علي امرأة يزوجنيها فأبيت أن أتزوجها، وقلت: هي طالق البتة يوم أتزوجها، ثم ندمت، فقدمت المدينة، فسألت سعيد بن المسيب، وعروة بن الزبير، فقالا: قال رسول الله ﷺ "لا طلاق الا بعد نكاح"، وهذا يشعر بأن من قال فيه: عن أبيه عن جده *سلك الجادة*، وإلا فلو كان عنده عن أبيه عن جده ؛ لما احتاج أن يرحل فيه إلى المدينة، ويكتفي فيه بحديث مرسل، وقد تقدم أن الترمذي حكى عن البخاري أن حديث عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده أصح شيء في الباب، وكذلك نقل ما هنا عن الإمام أحمد" [٢٣، جـ ٩، ص ٣٨٤].

وفي *نص ثان* قال: "قال ابن عبد البر: رواية عبد العزيز - بن أبي سلمة - خطأ بين ؛ لأنه لو كان عند عبد الله بن دينار عن ابن عمر ما رواه عن أبي صالح أصلا انتهى، وفي هذا التعليل نظر، وما المانع أن يكون له فيه شيخان. نعم الذي يجري على طريقة أهل الحديث أن رواية عبد العزيز شاذة لأنه *سلك الجادة*، ومن عدل عنها دل على مزيد حفظه" [٢٣، جـ ٣ ص٢٦٩ - ٢٧٠].

وفي *نص ثالث*: ذكر أن جمعاً من الثقات رووا حديثاً عن عبدالله بن بريدة عن بشير بن كعب العدوي عن شداد بن أوس رضي الله عنه في حديث سيد الاستغفار ثم قال: " وخالفهم الوليد بن ثعلبة فقال: عن ابن بريدة عن أبيه أخرجه الأربعة إلا الترمذي، وصححه ابن حبان والحاكم، ... قال النسائي: حسين المعلم أثبت من الوليد بن ثعلبة واعلم بعبد الله بن بريدة، وحديثه أولى بالصواب. قلت: كأن الوليد *سلك الجادة* ؛ لأن جل رواية عبد الله بن بريدة عن أبيه، وكأن من صححه جوز أن يكون عن عبد الله بن بريدة على الوجهين " [٢٣، جـ ١١، ص ٩٩]

وفي *نص رابع*: روى محمد بن عمرو عن أبي سلمة عن أبي هريرة رضي الله عنه حديثاً مرفوعاً، وخالفه الزهري فرواه عن أبي سلمة عن عبدالله بن عدي بن الحمراء رضي الله عنه، وعقب ابن حجر على حديث الزهري بقوله: " وهو المحفوظ، والحديث حديثه، وهو مشهور به... وسلك محمد بن عمرو الجادة " [٤، جـ ٢، ص ٦١١]

ولمن أراد التوسع نحيله على مواضع من مؤلفات الحافظ ابن حجر: [٢٣، جـ ٩، ص٦٣٢ ؛ جـ١٠، ص ٩٦، ص١٤٦، ص ٣٦٤، ص٤٤٤]، [٤٨، ص ٣٧١]، [٤٩، جـ ٢، ص١٨٤، ص ٢١٩]، [٤، جـ ٢، ص ٦١٠، ص ٦٦١، ص ٧١٤، ص ٧٢٦]، [٥٠، جـ ٣، ص ٤٦٨ ؛ جـ ٦، ص٥٤٦]، [٥١، جـ١، ص ٢٦٦]، [٥٢، جـ ٢، ص ١٠٥، ص ٢٥٤، ص ٣٩٦].

ضوابط الترجيح بمخالفة الجادة

عند التأمل في النصوص السابقة يتضح لنا أن هناك عدداً من الضوابط التي لا بد من مراعاتها عند الترجيح لرواية من خالف الجادة، وهي:

١ - أن يكون المخالف للجادة أقوى أو في درجة قوة الراوي الذي سلك الجادة في الجملة، أما إن كان أضعف منه مطلقاً، فلا يعتد به ؛ لقوة احتمال أن يكون ذلك السند المخالف للجادة من أوهام ذلك الضعيف باعتبار أنه دخل له حديث في حديث أي انقلبت عليه بعض الأحاديث، و لابد من التنبه هنا إلى ضرورة مراعاة القرائن في بعض الحالات التي قد تبدو للوهلة الأولى أن الناقد قدم الضعيف المخالف للجادة على من هو أقوى منه، فقد يكون من سلك الجادة مضعفاً في شيخه ذلك، كما تقدم معنا في النص الثالث من نصوص أبي حاتم، فإن محمد بن عمرو وإن كان أقوى من الحارث بن أبي ذباب من حيث الجملة إلا أنه كان يضطرب في مروياته عن أبي سلمة بن عبدالرحمن بن عوف، ولهذه القرينة قدم أبو حاتم الحارث على محمد بن عمرو.

٢ - يحكم لمن خالف الجادة إذا كان متن الحديث متقارباً، وإن كان المتن مختلفاً، فيتوجه القول بأن الوجهين صحيحان، وهذا هو اختيار الحافظ ابن رجب فقد قال: " واعلم أن هذا كله إذا علم أن الحديث الذي اختلف في إسناده حديث واحد فإن ظهر أنه حديثان بإسنادين لم يحكم بخطأ أحدهما وعلامة ذلك أن يكون في أحدهما زيادة على الآخر أو نقص منه أو تغير - يستدل به على أنه حديث آخر فهذا يقول علي بن المديني وغيره من أئمة الصنعة هما حديثان بإسنادين... وكثير من الحفاظ كالدارقطني وغيره لا يراعون ذلك، ويحكمون بخطأ أحد الإسنادين، وإن اختلف لفظ الحديثين إذا رجع إلى معنى متقارب، وابن المديني ونحوه إنما يقولون: هما حديثان بإسنادين إذا احتمل ذلك،

وكان متن ذلك الحديث يروى عن النبي ﷺ من وجوه متعددة... فأما ما لا يعرف إلا بإسناد واحد، فهذا يبعد فيه ذلك " [٣، جـ٢، ص ٧٢٩ - ٧٣١].

٣ - إذا تعارضت قرينة الترجيح بمخالفة الجادة مع غيرها من قرائن الترجيح في علم العلل، فإن الذي اختاره الحافظ ابن حجر تقديمها على قرينة رواية الأكثر، وقرينة رواية بلدي الراوي.

فقد قال في حديث اختلف فيه على ابن أبي ذئب: " وإذا تقرر ذلك فالأكثر قالوا فيه عن أبي هريرة فكان ينبغي ترجيحهم، ويؤيده أن الراوي إذا حدث في بلده كان أتقن لما يحدث به في حال سفره، ولكن عارض ذلك أن سعيداً المقبري مشهور بالرواية عن أبي هريرة فمن قال عنه عن أبي هريرة سلك الجادة، فكانت مع من قال عنه عن أبي شريح زيادة علم ليست عند الآخرين، وأيضا فقد وجد معنى الحديث من رواية الليث عن سعيد المقبري عن أبي شريح كما سيأتي بعد باب، فكانت فيه تقوية لمن رواه عن بن أبي ذئب فقال فيه: عن أبي شريح، ومع ذلك فصنيع البخاري يقتضي تصحيح الوجهين وان كانت الرواية عن أبي شريح أصح " [٢٣، جـ١٠، ص٤٤٤].

والذي أميل إليه أنه عند تعارض قرائن الترجيح في علم العلل تقدم القرينة التي تعتضد ببعض الأمارات، فمثلاً في المثال السابق اعتضدت قرينة الترجيح بمخالفة الجادة بوجود رواية من غير طريق ابن أبي ذئب تدل على أن الحديث محفوظ عن المقبري عن أبي شريح، ولا شك أن هذه أمارة قوية على وجاهة من خالف الجادة.

٤ - لا يعني أن كثيراً من علماء العلل جرى عملهم بترجيح رواية المخالف للجادة أن يكون هذا محل اتفاق عند علماء الحديث، فقد وجدت بعض الأمثلة التي خالف فيها ابن حبان وغيره، لم يأخذوا فيها بذلك، ولعل هذا منهم تجويزاً بأن الحديث

يكون صحيحاً من الوجهين [٢٣ ، جـ ٣ ، ص ٢٦٩ ؛ جـ ١١ ، ص ٩٩]، وكذلك الحاكم كما تقدم في النص الثاني من نصوص أبي حاتم الرازي التطبيقية وغيره.

فلا بد من التنبه لهذا لنعلم أن الخلاف هنا بين أئمة علم العلل وبعض الموصوفين بالتساهل من علماء الحديث، ويحسن هنا التذكير بكلام قوي في هذا المقام للحافظ ابن حجر صرح فيه بعد إشارته إلى أن بعض علماء الحديث مشوا على ظاهر إسناد الحديث " كفارة المجلس " فصححوه، ولم يراعوا قرينة سلوك الجادة كما راعاها أئمة علم العلل الذين أعلوه، فقال في ذلك: " وبهذا التقرير يتبين عظم موقع كلام الأئمة المتقدمين، وشدة فحصهم، وقوة بحثهم، وصحة نظرهم، وتقدمهم بما يوجب المصير إلى تقليدهم في ذلك، والتسليم لهم فيه، وكل من حكم بصحة الحديث مع ذلك إنما مشى فيه على ظاهر الإسناد، كالترمذي، وكأبي حاتم ابن حبان، فإنه أخرجه في صحيحه، وهو معروف بالتساهل في باب النقد " [٤ ، جـ٢ ، ص ٧٢٦].

الخاتمة

في نهاية هذا البحث نستطيع أن نوجز أهم نتائجه فيما يلي :

١ - أن أئمة علم العلل يجعلون من (سلوك الجادة) قرينة على خطأ الراوي إذا خولف بمن هو أقوى منه أو بمن في مرتبته من حيث القوة، ومن باب أولى إذا كان عدد المخالفين له كثرة.

٢ - أن أئمة علم العلل يجعلون من (مخالفة الجادة) قرينة ترجيح تدل على حفظ الراوي وضبطه المتقن في ذلك الحديث الذي خولف فيه.

٣ - عبارات الأئمة في التعبير عن قرينة (سلوك الجادة) متعددة كما تقدم، وقد استطاع الباحث أن يقف على خمسة عبارات مستعملة في ذلك (سلك الجادة)، (اتبع المجرة)، (لزم الطريق)، (كان أسهل عليه)، (جرى على العادة المستمرة).

٤ - توصل الباحث إلى أن بعض العلماء كابن حبان وأبي عبدالله الحاكم لا يلتزمان بتطبيق قرينة (سلوك الجادة) في أحكامهم وتصحيحاتهم للأحاديث، ولعل هذا ناتج عن تساهلهم.

٥ - تعد قرينة (الترجيح بمخالفة الجادة) من قرائن الترجيح القوية جداً في علم العلل.

٦ - تستعمل قرينة (سلوك الجادة) في الترجيح حيث يكون مدار السند واحداً والمتن متقارباً، وأما إذا لم يكن الأمر كذلك، وكان الرواة ثقات فيتوجه الحكم بصحة الوجهين.

٧ - تعد قرينة (سلوك الجادة) مظنة خطأ الراوي، وهي من أوسع مداخل الوهم على الرواة غير المتقنين كما يلاحظ في كتب العلل.

وفي الختام فإن الباحث يوصي بإجراء مزيد من البحوث حول مسألتين يراهما من الأهمية بمكان:

الأولى: قرائن الترجيح في علم العلل بصورة مفصلة لكل قرينة.

الثانية: تعارض قرائن الترجيح في علم العلل، وضوابط دفع ذلك التعارض بالجمع أو الترجيح.

ولا بد أن تكون دراسة مثل هذه الأمور دراسة تعتمد على تطبيقات أئمة علم العلل.

وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم.

المراجع

[١] ابن فارس، أحمد بن فارس. معجم *مقاييس اللغة*. تحقيق عبدالسلام محمد هارون. بيروت: دار الكتب العلمية. ١٣٩٩هـ.

[٢] ابن منظور، جمال الدين. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٣] ابن رجب، عبدالرحمن بن أحمد. شرح *علل الترمذي*. تحقيق د. نور الدين عتر. دمشق: دار الملاح للطباعة والنشر. ١٣٩٨هـ.

[٤] ابن حجر، أحمد بن علي. *النكت على كتاب ابن الصلاح*. تحقيق د. ربيع بن هادي. المدينة النبوية. المجلس العلمي بالجامعة الإسلامية. ١٤٠٤هـ.

[٥] السخاوي، شمس الدين محمد بن عبدالرحمن. *فتح المغيث شرح ألفية الحديث للعراقي*. تحقيق علي حسين علي، بيروت: دار الإمام الطبري. ١٤١٢هـ.

[٦] السيوطي، جلال الدين. *تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي*. علق عليه عبدالوهاب عبداللطيف. بيروت: دار الكتب العلمية. ١٣٩٩هـ.

[٧] الزيات، أحمد حسن. *المعجم الوسيط*. القاهرة: مجمع اللغة العربية. د.ت.

[٨] الرازي، عبدالرحمن بن أبي حاتم. *علل الحديث*. حلب: دار السلام. د.ت.

[٩] الرازي، عبدالرحمن بن أبي حاتم. *آداب الشافعي ومناقبه*. تحقيق عبدالغني عبدالخالق، بيروت: دار الكتب العلمية. د.ت.

[١٠] البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الكبير*. مصورة عن طبعة حيدرآباد. بيروت: دار المعرفة. د.ت.

[١١] النيسابوري، محمد بن عبدالله الحاكم. *معرفة علوم الحديث*. تحقيق أحمد بن فارس سلوم. بيروت: دار ابن حزم. ١٤٢٤هـ.

[١٢] البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. *تاريخ بغداد*. بيروت: دار الكتاب العربي. د.ت.

[١٣] الجرجاني، أحمد بن عبدالله بن عدي. *الكامل في ضعفاء الرجال*. تحقيق يحيى مختار غزاوي. بيروت: دار الفكر. ١٤٠٩هـ.

[١٤] ابن حجر. أحمد بن علي. *تقريب التهذيب*. تحقيق محمد عوامة. دمشق: دار الرشيد، ١٤٠٦هـ.

[١٥] الفسوي، يعقوب بن سفيان. *المعرفة والتاريخ*. تحقيق أكرم ضياء العمري. بيروت. مؤسسة الرسالة. ١٤٠١هـ.

[١٦] المزي، جمال الدين يوسف بن عبدالرحمن. *تهذيب الكمال في أسماء الرجال*. تحقيق د. بشار معروف. بيروت: مؤسسة الرسالة. ١٤٠٢هـ.

[١٧] ابن حبان، محمد بن حبان. *الثقات*. حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية. ١٣٩٣هـ.

[١٨] المعلمي، عبدالرحمن بن يحيى. *التنكيل لما ورد في تأنيب الكوثري من الأباطيل*، القاهرة: دار الكتب السلفية. د.ت.

[١٩] عتر، نورالدين. *منهج النقد في علوم الحديث*. دمشق: دار الفكر. ١٤٠١هـ.

[٢٠] ابن حنبل، أحمد بن محمد. *المسند*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٢١] ابن حنبل، أحمد بن محمد. *العلل ومعرفة الرجال* للإمام أحمد بن حنبل. برواية ابنه عبدالله. تحقيق د. وصي الله بن محمد عباس. بيروت: المكتب الإسلامي. ١٤٠٨هـ.

[٢٢] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. تحقيق د/ مصطفى البغا. بيروت: دار ابن كثير. ١٤٠٧هـ.

[٢٣] ابن حجر، أحمد بن علي. *فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري*. صححه محب الدين الخطيب. بيروت: دار المعرفة. ١٤٠٦هـ.

[٢٤] ابن المديني، علي بن عبدالله. *العلل*. تحقيق أ.د. محمد مصطفى الأعظميبي. بيروت: المكتب الإسلامي. ١٩٨٠م.

[٢٥] الدارقطني، علي بن عمر. *العلل الواردة في الأحاديث النبوية*. تحقيق محفوظ الرحمن زين الله. الرياض: دار طيبة. ١٤٠٥هـ.

[٢٦] المزي، جمال الدين يوسف بن عبدالرحمن. *تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف*. تحقيق عبدالصمد شرف الدين. بيروت: المكتب الإسلامي. ١٤٠٣هـ.

[٢٧] الرازي، عبدالرحمن بن أبي حاتم. *الجرح والتعديل*. علق عليه عبدالرحمن بن يحيى المعلمي اليماني. بيروت: دار الكتب العلمية. د.ت.

[٢٨] القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي. د.ت.

[٢٩] النسائي، أحمد بن شعيب. *السنن الكبير*. تحقيق د. عبدالغفار البنداري وسيد كسروي حسن. بيروت: دار الكتب العلمية. ١٤١١هـ.

[٣٠] ابن خزيمة، محمد بن إسحاق. *صحيح ابن خزيمة*. تحقيق أ.د. محمد مصطفى الأعظمي. بيروت: المكتب الإسلامي.د.ت.

[٣١] النسائي، أحمد بن شعيب. *سنن النسائي "المجتبى"* مع شرح السيوطي وحاشية السندي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.د.ت.

[٣٢] النسائي، أحمد بن شعيب. *عمل اليوم والليلة*. تحقيق د/ فاروق حمادة. بيروت: دار الرسالة. ١٤٠٦هـ.

[٣٣] ابن حبان، محمد بن حبان. *صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان*. تحقيق شعيب الأرناؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة. ١٤١٤هـ.

[٣٤] المقدسي، ضياء الدين محمد بن عبدالواحد. *الأحاديث المختارة*. تحقيق عبدالملك بن دهيش. مكة: مكتبة النهضة. ١٤١٠ هـ.

[٣٥] النيسابوري، محمد بن عبدالله الحاكم. *المستدرك على الصحيحين*. الرياض: مكتبة المعارف.د.ت.

[٣٦] الترمذي، محمد بن عيسى. *الجامع الصحيح*. تحقيق أحمد شاكر. بيروت: دار إحياء التراث العربي.د.ت.

[٣٧] البيهقي، أحمد بن الحسين. *شعب الإيمان*. بيروت: دار الكتب العلمية.١٤١١هـ

[٣٨] الدارقطني، علي بن عمر. *السنن*. صححه عبدالله هاشم يماني. القاهرة: دار المحاسن. د.ت.

[٣٩] ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن. *الموضوعات*. تحقيق محمد عبدالرحمن عثمان. بيروت: دار الفكر. ١٤٠٢هـ.

[٤٠] الهيثمي، نورالدين. *كشف الأستار عن زوائد البزار*. تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي. بيروت: مؤسسة الرسالة. ١٤٠٤هـ.

[٤١] ابن حجر، أحمد بن علي. *لسان الميزان*. بيروت: دار الأعلمي.د.ت.

[٤٢] ابن حبان، محمد بن حبان. *كتاب المجروحين والضعفاء*. تحقيق محمود زايد. مكة المكرمة: دار الباز. د.ت.

[٤٣] ابن حجر، أحمد بن علي. *إتحاف المهرة بالفوائد المبتكرة من أطراف العشرة*. المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف. ١٤١٥هـ

[٤٤] البخاري، محمد بن إسماعيل. *التاريخ الكبير*. علق عليه عبدالرحمن بن يحيى المعلمي اليماني. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية. ١٤٠٧هـ.

[٤٥] العقيلي، محمد بن عمرو. *الضعفاء*. تحقيق د. عبدالمعطي قلعجي. بيروت: دار الكتب العلمية. ١٤٠٤هـ.

[٤٦] ابن أبي شيبة، عبدالله بن محمد. *المصنف*. تحقيق كمال يوسف الحوت. الرياض: مكتبة الرشد. ١٤٠٩هـ.

[٤٧] ابن رجب، عبدالرحمن بن أحمد. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. تحقيق محمود بن شعبان مقصود وآخرين. المدينة النبوية: مكتبة الغرباء الأثرية. ١٤١٧هـ

[٤٨] ابن حجر، أحمد بن علي. *هدي الساري مقدمة فتح الباري*. بيروت: دار المعرفة. ١٤٠١هـ.

[٤٩] ابن حجر، أحمد بن علي. *الدراية تخريج أحاديث الهداية*. اعتنى به عبدالله هاشم اليماني. بيروت: دار المعرفة. د.ت.

[٥٠] ابن حجر، أحمد بن علي. *الإصابة في تمييز الصحابة*. تحقيق علي محمد البجاوي. بيروت: دار الجيل. ١٤١٢هـ.

[٥١] ابن حجر، أحمد بن علي. *التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير*. اعتنى به عبدالله هاشم اليماني. المدينة المنورة. الناشر نفس المؤلف. ١٣٨٤هـ.

[٥٢] ابن حجر، أحمد بن علي. *موافقة الخُبر الخبر في تخريج أحاديث المختصر*. تحقيق حمدي السلفي وصبحي السامرائي. الرياض: مكتبة الرشد. ١٤١٢هـ.

Sulook Al Jad'ah (The Clear Pathway) and Its Effects in the Defectiveness (I'lal) of Al-Ahadeeth

Khaled M. A. Al-Drees

Assistant Professor in Hadeeth and its Sciences, Departmet of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

(Received 28/10/1424H.; accepted for publication 4/1/1425H.)

Abstract. The research concentrates on an inference, which is from amongst the most important inferences to the defectiveness (I'lal) of al-ahadeeth, available to scholars of hadeeth criticism. This inference is called "Sulook Al Jad'ah (The Clear Pathway). The study deals with its definition, gives explanations to words analogous to it and discussess its connection with the science of ilal al-hadeeth and its importance in this field.

The researcher explains that "Sulook Al Jad'ah" is an inference in the science of ilal, to the mistake of the narrator (rawee), if he comes via a well-known and familiar channel, which is in conflict with narrators who are similar or stronger than he is, in which case he decides to narrate the same hadeeth, through another channel, not so well-known, due to it being rarely mentionaed and never used by narrators.

The research also concluded that to be at variance with Al-Jad'ah is an inference, for Imams specialized in the science of ilal, to the accuracy (dabt) of the narrator and his proficiency. The paper also presented applicable texts, which some scholars used for this inference. The study also laid down criterions derived from their applications (scholars of ilal al-hadeeth) for working with this inference. The research finally clarifies its (the inference's) position when it comes in conflict with other preferred inferences, with scholars apply in the science of ilal al-hadeeth.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٩٤٥-٩٩٦ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الرجوع عن الشهادة وأحكامه في الفقه الإسلامي

عبدالرحمن بن عثمان الجلعود

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في٢٥/٤/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٢٦ /٣/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. تعتبر الشهادة من وسائل الإثبات في القضاء، التي ينبني عليها إقامة الحقوق وحفظها، وصيانة منصب القضاء عن الجور، والخطأ، إلا أن هذه الشهادة إذا صدرت فقد يرجع الشاهد عن شهادته، ورجوعه هذا إما أن يكون قبل النطق بالحكم، وإما أن يكون بعد النطق بالحكم وقبل التنفيذ، وربما كان الرجوع من الشاهد بعد كل من النطق بالحكم والتنفيذ، فإذا تم رجوع الشاهد ترتبت عليه بعض الآثار وهي بحسب الأمر المشهود عليه.

وقد تمت دراسة الرجوع عن الشهادة من خلال ثلاثة أبواب، وخاتمة، حيث عرفت في الباب الأول الشهادة، وحكمها، وشروط قبولها، وفي الباب الثاني عرفت الرجوع، وأنواعه، وصفته، ووقته، أما الباب الثالث فكان لبيان ما يترتب على الرجوع من آثار سواء كان في الأموال، أو ما يترتب عليه مال كالنكاح، والطلاق، والعتق، أو كان في الحدود والقصاص، وقد ختمت البحث بخاتمة اشتملت على أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث، وبالله التوفيق.

المقدمة

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله

إلا الله، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيراً أمابعد :

فالشهادة موضوع ذو أهمية في حياة المجتمعات الإنسانية ؛ لأن إقامة الحقوق، وحفظها، وصيانة الأقضية عن الخطأ، والجور يتمثل جزء منه في إدراك الشهادة، وأحكامها ؛ لأن الشهادة هي البينة التي يسير الحكم على وفق ما تأتي به من دلائل، والخطأ فيها يمثل خللاً في إجراء الحكم إذا كان القاضي يجهل أحكامها وجزئياتها.

والشهادة لا تقتصر أهميتهاعلى القاضي وحده، بل هي تهم كل من يحتكم إليه، ويقصده الناس لفض النزاعات على سبيل الإحسان، والتعاون على البر والتقوى، وهي مهمة أيضاً لكل مسلم لكي يقيم حياته على منهاج واضح يبعده عن الزلل، ويعرف الآثار التي تترتب على الشهادة فيما لو وقف لأدائها، أو طلب منه الإدلاء بها، فيتثبت عند أدائه لشهادته، ويخاف الله فيها، ومع هذه الأهمية للشهادة فقد يرجع الشاهد عن شهادته، وهذا أمر في غاية الخطورة ينبغي بحثه، وتوضيحه ؛ ولهذا أفرغت لبحث هذا الموضوع (الرجوع عن الشهادة وأحكامه في الفقه الإسلامي) ما قدرت عليه من وقت، وجهد، سائلاً الله التوفيق والإعانة لتقديم ما يتعلق بهذا الموضوع بشكل واضح يستفيد منه الجميع من متخصصين وغيرهم.

خطة البحث : يتكون البحث من مقدمة، وثلاثة أبواب، وخاتمة.

المقدمة : وتشتمل على أهمية الموضوع، وخطة البحث، والمنهج المتبع.

الباب الأول : الشهادة حكمها، وشروطها.

الباب الثاني : الرجوع، أنواعه، وصفته.

الباب الثالث : آثار الرجوع عن الشهادة.

الخاتمة : وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث.

منهج البحث: حاولت جاهداً أن أجمع ما يتعلق بهذا البحث من المسائل، ذاكراً الأقوال في كل مسألة، مبتدئاً بالقول الراجح، كما عزوت الآيات القرآنية، وخرجت الأحاديث والآثار من مصادرها، فإن كان الحديث في الصحيحين، أو أحدهما اكتفيت به، وإن في غيرهما قمت بتخريجه من مصدره في كتب السنة، مبيناً ما ذكره أهل الاختصاص حول صحة الحديث، أوضعفه.

وختاماً أسأل الله تعالى أن ينفع بهذا البحث المتواضع، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الباب الأول: الشهادة حكمها وشروطها

المبحث الأول: تعريف الشهادة

يتطلب البحث عن أحكام الرجوع عن الشهادة التعرف على الشهادة نفسها، ففي هذا المبحث أتناول تعريف الشهادة من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

تعريف الشهادة في اللغة: الشهادة: مأخوذة من شهد، يشهد، شهادة، وهي تطلق في اللغة على عدة معانٍ منها:

١ - الحضور: يقال: شهد إذا حضر، وقوم شهود: أي حضور، ومنه قوله تعالى: ﴿ إِنَّ قُرْءَانَ ٱلْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا ﴾ (الإسراء، الآية٧٨)، يعني أن الملائكة تحضر صلاة الفجر[١، ج١٠، ص٣٠٦]

٢ - الأداء: فالشاهد يؤدي ما لديه من أقوال، يقال: شهد لزيد بكذا أي: أدى ما عنده من الشهادة.

٣ - الحلف أشهد بكذا أي أحلف، ومنه قوله تعالى: ﴿ فَشَهَٰدَةُ أَحَدِهِمْ أَرْبَعُ شَهَٰدَٰتٍۭ بِٱللَّهِ ﴾ (النور، الآية: ٦) فالشهادة هنا: اليمين[١، ج١٢، ص١٩٢].

٤ - العلم : يقال : شهد فلان عند القاضي إذا أعلم لمن الحق، وعلى من هو، فالشاهد هو العالم الذي يبين ما علمه، ومنه قول الله تعالى: ﴿ شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ﴾ (آل عمران، الآية: ١٨) أي علم الله، أو كتب الله [٢، ج٣، ص٢٢١؛ ٣، ج٣، ص٢٣٩؛ ٤، ج١، ص٣٠٥]

تعريف الشهادة في الاصطلاح : عرف الفقهاء رحمهم الله الشهادة بتعاريف مختلفة اكتفي بذكر تعريف واحد لدى كل مذهب من المذاهب الأربعة، ثم أبين أولى هذه التعاريف:

تعريف الحنفية : الإخبار عن كون ما في يد غيره لغيره[٥، ج٦، ص٢٦٦؛ ٦ج٧ص٦١]

تعريف المالكية : إخبار حاسم عن علم ليقضى بمقتضاه [٧، ج٤، ص١٦٤]

تعريف الشافعية :إخبار عن شيء بلفظ خاص [٨، ج٨، ص٢٩٢؛ ٩، ج٤، ص٤٢٤]

تعريف الحنابلة :الإخبار بما علمه بلفظ أشهد أو شهدت [١٠، ج٧، ص٥٨٠]

ولعل أولى هذه التعاريف هو تعريف المالكية ؛ لما يلي :

١ - أن هذا التعريف فرق بين الرواية، والشهادة، فالرواية خرجت بقوله "ليقضى بمقتضاه" أي من قبل الحاكم، فالشهادة تكون أمام الحاكم.

٢ - أن عبارة " عن علم " تشمل شهادة المعاينة، والسماع [٧، ج٤، ص١٦٤]

٣ - أن التعاريف الأخرى لم تقيد الشهادة بأن تكون أمام القاضي، فالذي يقرر قبول الشهادة، أو عدمه هو القاضي، فلا معنى للشهادة إذا لم تكن في مجلسه.

٤ - أن تعريف الشافعية، والحنابلة قد قيد الشهادة بأن تكون بلفظ أشهد، إعتماداً منهم على أن الشهادة يشترط في أدائها أن تكون بهذا اللفظ، غير أن الإمام ابن

القيم رحمه الله بين أن هذا اللفظ ليس شرطاً في الشهادة، حيث يقول رحمه الله: "... فإنه لا يشترط في صحة الشهادة ذكر لفظ (أشهد) بل متى قال الشاهد: رأيت كيت وكيت، أو سمعت، أو نحو ذلك كانت شهادة منه، وليس في كتاب الله، ولا سنة رسوله ﷺ موضع واحد يدل على اشتراط لفظ الشهادة، ولا عن رجل واحد من الصحابة رضي الله عنهم، ولا قياس، ولا استنباط يقتضيه، بل الأدلة المتظافرة من الكتاب، والسنة، وأقوال الصحابة رضي الله عنهم، ولغة العرب تنفي ذلك، وذكر أن هذا قول شيخه رحمه الله". ا. هـ [١١، ص ٢٩٦؛ ١٢، ص٦١٩].

المبحث الثاني : مشروعية الشهادة

الشهادة حجة شرعية وقد دل على مشروعيتها، واعتبارها وسيلة من وسائل الإثبات عند التقاضي:

١ – الكتاب : فقد ورد في القرآن الكريم آيات كثيرة تتحدث عن الشهادة، ومن هذه الآيات قوله تعالى: ﴿ وَأَشْهِدُواْ ذَوَىْ عَدْلٍ مِّنكُمْ ﴾ (الطلاق، الآية: ٢) وقوله تعالى: ﴿ وَٱسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ﴾. (البقرة، الآية٢٨٢)

٢ – السنة : فعن ابن عباس رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال : " لو يعطى الناس بدعواهم لادعى ناس دماء رجال، وأموالهم، ولكن اليمين على المدعى عليه "[١٣، ج٥، ص١٦٧؛ ١٤، ج٥، ص١٢٨]وفي رواية " البينة على المدعي، واليمين على من أنكر "[١٥، ج٣، ص٦٢٦؛ ١٦، ج٤، ص١٥٧؛ ١٧، ج١٠، ص٤٢٧؛ ١٨، ج٤، ص٢٢٩؛قال الألباني : صحيح الإسناد ١٩، ج٨، ص٢٦٦]، والبينة هي كل ما أبان الحق وأوضحه، ومن ذلك الشهادة [٢٠، ج١، ص٢٤٠] ولقوله ﷺ : " شاهداك أو يمينه " [١٣، ج٣، ص١١٦؛ ١٤، ج١، ص٨٦]

٣ – الإجماع : فقد أجمع العلماء على مشروعية الشهادة في الجملة ومستند هذا الإجماع هو الكتاب، والسنة، والاعتبار[٢١، ج٢، ص٣٥٢]

٤ – الاعتبار : فالشهادة فيها إحياء لحقوق الناس، وحقوق العقود عن التجاحد، وحفظ الأموال على أربابها[٢٢، ج١، ص١٣٩]، قال شريح القاضي رحمه الله : (القضاء جمر فنحه عنك بعودين يعني الشاهدين، إنما الخصم داء، والشهادة شفاء فأفرغ الشفاء على الداء) [٢٣، ج٧، ص٢٣٦ ؛ ١٧، ج١٠، ص٢٤٣]

المبحث الثالث: حكم الشهادة

لا تخلو الشهادة أن تكون شهادة لحق الله تعالى، أو أن تكون لحق آدمي وهي تختلف في الحكم باختلاف هذا المشهود عليه، هل هو حق لله، أو هو حق لآدمي، وتفصيل ذلك فيما يلي :

حكم الشهادة في حق الله تعالى : الشهادة في حق الله تعالى على قسمين :

أ) أن يترتب على عدم الشهادة استدامة ارتكاب المحرم : كأن يكون هناك وقف على غير معين، لكن هذا الوقف في يد غير الواقف ففي هذه الحالة يجب على الشهود الرفع للقاضي، لإزالة هذه اليد عن هذا الوقف، [٢٤، ج٨، ص١٨٥ ؛ ٢١، ج٢، ص ٣٥٢]وكما لو طلق رجل امرأته، أو ظاهر منها، ونحو ذلك من أسباب الحرمات فالشاهد تلزمه إقامة الشهادة ؛ حسبة لله عز وجل عند الحاجة إلى الإقامة من غير طلب من أحد من العباد. [٥، ج٦، ص٢٨٢]

ب) ألا يترتب على عدم الشهادة استدامة المحرم، بل ينقضي هذا المحرم بالفراغ من متعلقه : كأن يرى من يزني، أويشرب الخمر، وغيرها من الحدود فإن الشاهد مخير بين أن يستر عليه، وبين أن يظهر أمره بالرفع إلى القاضي ؛ لأنه بين حسبتين إقامة الحد،

والتوقي عن الهتك [٢٥ ، ج٣، ص١١٦ ؛ ٢٦ ، ج٨، ص١٨٥ ؛ ٢٧، ج٢ ، ص٣٢٤ ؛ ٢٨، ج٢٩ ، ص٢٥٦] لكن الأفضل في حقه هو أن يستر عليه لقوله ﷺ : " من ستر على مسلم ستر الله عليه يوم القيامة " [١٣ ، ج٣، ص٩٨ ؛ ١٤ ، ج٨، ص٢١]ولأن النبي ﷺ لقن - المعترف عنده بالزنا - الرجوع، وسأله عن حاله ستراً عليه ؛ لئلا يرجم ويشتهر، وكفى بالرسول ﷺ قدوة، ولأن الستر على من صدر منه مثل هذا الفعل المحرم منقول عن الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم [٢٢ ، ج١ ، ص١٣٩ ؛ ٢٩ ، ج٢٩ ، ص٢٥٧]إلا إذا كان هذا المرتكب للمعصية مجاهراً بالفسق فإن الرفع إلى الإمام في هذه الحالة أولى ؛ لأجل أن يرتدع عن فسقه[٢١ ، ج٢ ، ص٣٥٢وذكر أن الإمام مالك رحمه الله كره الستر على مرتكب المعصية ؛ ٢٩ ، ج٢٩ ، ص٢٥٨]

حكم الشهادة في حق الآدمين :الشهادة في حق الآدمين تنقسم إلى قسمين، فقد تكون هذه الشهادة فرض عين على الشاهد يجب عليه أن يؤديها، وقد تكون تلك الشهادة في حقه فرض كفاية إن قام بها غيره سقطت عنه، وبيان ذلك كما يلي :

أ) شهادة فرض العين : تكون الشهادة فرض عين على الشاهد إذا توفرت في الشهادة بعض الشروط التي ذكرها أهل العلم رحمهم الله، ومن هذه الشروط :

١ - ألا يوجد من الشهود من يكفي لأداء هذه الشهادة.

٢ - أن تكون الشهادة عند سلطان لا يخاف تعديه.

٣ - ألا يترتب على هذه الشهادة سفر لمسافة قصر، أوضرر يلحق الشاهد في بدنه، أو ماله، أو أهله.

فإن ترتب على الشهادة سفر، أوضرر، أو كان الحاكم لا يقبل شهادته، أو يحتاج إلى التبذل في التزكية فلا تلزمه الشهادة ؛ لقول الله تعالى :﴿ وَلَا يُضَآرَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ ﴾ (البقرة، الآية ٢٨٢)ولقوله ﷺ : " لا ضرر ولا ضرار "[٣٠، ج٢، ص

٨٠٥، مرسلاً ؛ ٣١، ج٢، ص٧٨٤، من طريقين أحدهما منقطع والآخر فيه متهم ؛ ١٦، ج٣، ص٧٧ ؛ ١٩، ج٣، ص٤٠٨ وذكر طرقه]ولأن الشهادة لا تلزمه فلا يضر نفسه لنفع غيره [٢٢، ج٢، ص١٣٩ ؛ ٣٢، ج٣، ص١٥٤١ ؛ ٣٣، ج١١، ص ٢٧٤ ؛ ٢٨، ج٢٩، ص٢٥٠ ؛ ٣٤، ج٦، ص٥٤٨ ؛ ٣٥، ج٣، ص٥٣٥]

ب – شهادة فرض الكفاية : فإذا قام بها من يكفي سقطت عن الآخرين، فإذا امتنع الجميع عن أداء هذه الشهادة أثموا جميعاً، إلا من كان له عذر[٢٢، ج٢، ص١٣٩ ؛ ٣٢، ج٣، ص١٥٤٠ ؛ ٣٣، ج١١، ص٢٧٤ ؛ ٢٨، ج٢٩، ص٢٥٠ ؛ ٣٥، ج٣، ص٥٣٥]

ودليل وجوب الشهادة قول الله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ بِٱلْقِسْطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ ﴾ (النساء، الآية١٣٥)، وقوله تعالى: ﴿ وَلَا تَكْتُمُواْ ٱلشَّهَـٰدَةَ ۚ وَمَن يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُۥٓ ءَاثِمٌ قَلْبُهُۥ ﴾ (البقرة، الآية ٢٨٢)، ولأن الشهادة أمانة فلزمه أداؤها عند طلبه كالوديعة [٣٦، ج١٤، ص١٣١ ؛ ٢٨، ج٢٩، ٢٥٣]لقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّواْ ٱلْأَمَـٰنَـٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا ﴾ (النساء، الآية: ٥٨).

إذا تقرر حكم الشهادة في حق الله، وحق الآدمي فقد ورد حديث في فضل الشهادة وفي مقابله ورد حديث في ذم الشهادة.

فأما ما ورد في فضلها فهو حديث زيد بن خالد الجهني ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: " ألا أخبركم بخير الشهداء الذي يأتي بشهادته قبل أن يسألها"[١٤، ج٥، ص١٣٣]

وأما الحديث الذي ورد في ذم الشهادة فحديث عمران بن حصين ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: "... ثم إن من بعدهم قوماً يشهدون ولا يستشهدون... " قاله في معرض

الذم لهؤلاء الذين يأتون بعد القرون الثلاثة المفضلة. [١٣، ج٣، ص١٥١؛ ١٤، ج٧، ١٨٥]

وقد ذكر العلماء رحمهم الله وجوهاً للجمع بين هذين الحديثين منها:

١ – أن المراد بحديث زيد بن خالد ﷺ هو من عنده شهادة لإنسان بحق لا يعلم صاحب الحق بهذ الشهادة، فيأتي إليه هذا الشاهد فيخبره بها، أو صاحب الحق العالم بالشهادة يموت فيخلف ورثة لا يعلمون عن هذه الشهادة، فيأتى هذا الشاهد إلى ورثة الميت فيعلمهم بأن لديه شهادة في صالحهم.

٢ – أن حديث زيد بن خالد ﷺ محمول على الشهادة في حق الله تعالى، وحديث عمران ﷺ محمول على الشهادة في حق الآدميين.

٣ – أن حديث زيد بن خالد ﷺ محمول على المبالغة إلى الأداء، فيكون لشدة استعداده لها كالذي أداها قبل أن يسألها. [٣٧، ج٨، ص٣٣٦].

المبحث الرابع: شروط الشهادة

اشترط العلماء رحمهم الله تعالى شروطاً لقبول الشهادة، وهذه الشروط ليست محل إجماع بينهم رحمهم الله، بل ربما اشترط بعض أهل العلم رحمهم الله شروطاً لم يشترطها البعض الآخر، وسوف أذكر أهم هذه الشروط وبشكل موجز:

الشرط الأول: أن يكون الشاهد بالغاً: فلا تقبل شهادة الصبي بالإجماع كما حكاه ابن المنذر رحمه الله [٣٨، ص٧٦؛ ٥، ج٦، ص٢٦٦؛ ٣٩، ج٧، ص٣٣٩؛ ٣٢، ج٣، ص١٥٢١؛ ٤٠، ج٢، ص٨٩٢؛ ٣٣، ج١١، ص٢٢٢؛ ٤١، ج٤، ص٥٤١؛ ٣٤، ج٦، ص٥٦٠؛ ٤٢، ج٦، ص٤١٦]؛ لقول الله تعالى: ﴿ وَٱسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ﴾ (البقرة، الآية٢٨٢)، والصبي ليس من الرجال. ولقوله

تعالى: ﴿ وَلَا تَكۡتُمُواْ ٱلشَّهَٰدَةَۚ وَمَن يَكۡتُمۡهَا فَإِنَّهُۥٓ ءَاثِمٞ قَلۡبُهُۥۗ ﴾ (البقرة، الآية ٢٨٣)، فأخبر سبحانه أن الشاهد الكاتم لشهادته آثم، والصبي لا يأثم فدل على أنه ليس بشاهد، ولأن الصبي لا يخاف من مأثم الكذب فينزعه عنه، ويمنعه منه فلا تحصل به الثقة، ولأن الصبي ممن لا يقبل قوله على نفسه في الإقرار فلا تقبل شهادته على غيره كالمجنون. [٣٦، ج١٤، ص١٤٦]

الشرط الثاني : أن يكون الشاهد عاقلاً : فلا تقبل من مجنون، ولا معتوه وهذا بالإجماع، كما نقله ابن المنذر، رحمه الله [٣٨، ص٦٧ ؛ ٣٩، ج٧، ص٣٣٩ ؛ ٣٢ ، ج٣، ص١٥٢٥ ؛ ٩، ج٤، ص٤٣١ ؛ ٤٣، ج٧، ص٣٢٣]؛ لأن المجنون لا يمكنه تحمل الشهادة ولا أداؤها، لاحتياجها إلى الضبط، وهو لا يعقله. [٤٢، ج٦، ص٤١٦]

الشرط الثالث : أن يكون الشاهد مسلماً : فلا تقبل الشهادة من الكافر إجماعاً، كما قال ذلك ابن المنذر[٣٨، ص٧٦ ؛ ٢٥، ج٣، ص١٢٤ ؛ ٦، ج٥، ص٤٦٢ ؛ ٢٦، ج٨، ص١٦١ ؛ ٧، ج٤، ص١٧٢ ؛ ٣٣، ج١١، ص٢٢٢ ؛ ٤١، ج٤، ص٥٤٠ ؛ ٣٤، ج٦، ص٥٦٠ ؛ ٤٢، ج٦، ص٤١٧]، والزركشي[٤٣، ج٧، ص٣٢٤] رحمهما الله ؛ لقول الله تعالى: ﴿ وَأَشۡهِدُواْ ذَوَيۡ عَدۡلٖ مِّنكُمۡ ﴾ (الطلاق الآية ٢)، والكافر ليس منا، وليس بعدل فلا يقبل منه، ولو قبل منه لم يكن لقوله: "منكم" فائدة. [٤٢، ج٦، ص٤١٧]

وأجاز الإمام أحمد رحمه الله شهادة الكفار من أهل الكتاب في الوصية ؛ لقول الله تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ شَهَٰدَةُ بَيۡنِكُمۡ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ ٱلۡمَوۡتُ حِينَ ٱلۡوَصِيَّةِ ٱثۡنَانِ ذَوَا عَدۡلٖ مِّنكُمۡ أَوۡ ءَاخَرَانِ مِنۡ غَيۡرِكُمۡ ﴾ (المائدة، الآية١٠٦)، ولأن الرسول ﷺ قضى بذلك. [٣٦، ج١٤، ص ١٧١]

الشرط الرابع : أن يكون الشاهد عدلاً : فالشاهد يشترط فيه أن يكون عدلاً، وهذا الشرط متفق عليه بين العلماء رحمهم الله، يقول الإمام ابن رشد رحمه الله : إن المسلمين اتفقوا على اشتراطها في قبول شهادة الشاهد [٤٤، ج٦، ص ٢١١ ؛ ٢٥، ج٣، ص١٢٣ ؛ ٤٤، ج٣، ص١٣٩ ؛ ٢٦، ج٨، ص١٦١ ؛ ٣٣، ج١١، ص٢٢٢ ؛ ٣٤، ج٦، ص٥٦٠] لقوله تعالى: ﴿ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ ٱلشُّهَدَآءِ ﴾ (البقرة، الآية٢٨٢) ولقوله تعالى: ﴿ وَأَشْهِدُواْ ذَوَىْ عَدْلٍ مِّنكُمْ ﴾ (الطلاق، الآية٢)ولقول الله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقُۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓاْ ﴾ (الحجرات، الآية٦) فأمر تعالى بالتوقف عن نبأ الفاسق، والشهادة تعتبر نبأ فيجب التوقف عن هذه الشهادة الصادرة من الفاسق. [٣٦، ج١٤، ص١٤٧]

ويعتبر للعدالة شيئان هما :

١ - الصلاح في الدين : وهو أداء الفرائض، واجتناب المحارم، بأن لا يرتكب كبيرة، ولا يدمن على صغيرة.

٢ - استعمال المروءة : باجتناب الأمور الدنيئة، والتوقي عن الأدناس التي تزري بالإنسان، وقد ذكر الفقهاء رحمهم الله لذلك عدة أمثلة [٣٣، ج١١، ص٢٢٥ ؛ ٩، ج٤، ص٤٣١ ؛ ٢٨، ج٢٩، ص٣٥٠ ؛ ٤٣، ج٧، ص٣٣٧]

إلا أن ذلك يختلف باختلاف الأزمنة، والمجتمعات، فالأكل في الأسواق إذا كان في السابق يعد من خوارم المروءة فلا يسلم منه اليوم إلا القليل، وعليه فيرجع في ذلك إلى العرف السائد في المجتمع، فالعدل في كل زمان، ومكان، وفي كل طائفة بحسبها. [١٢، ص٦١٠]

الشرط الخامس : أن يكون الشاهد حراً : اختلف العلماء رحمهم الله تعالى في الحرية هل تشترط أن يكون الشاهد حراً أم لا ؟ [٣٩، ج٧، ص٣٣٩ ؛ ٢٦، ج٨،

ص١٦١ ؛ ٣٣، ج١١ ، ص٢٢٢ ؛ ٤٦ ، ج٢ ، ص٢٩٢ ؛ ٣٤ ، ج٦ ، ص٥٦٠] غير أن الإطالة في هذه المسألة في هذا الزمن ليست ذا جدوى لانعدام الرق في الوقت الحاضر، ولذا اقتصر على القول الذي أرى أنه الراجح وهو أن الحرية لا تشترط في الشاهد، فشهادة الرقيق مقبولة، وهذا هو الصحيح من مذهب الحنابلة، [٣٤، ج٦ ، ص٥٨٠ ؛ ٤٣ ، ج٧ ، ص٣١٥] وقول الظاهرية، رحمهم الله [٤٧ ، ج١٠ ، ص٥٩٨]

لعموم آيات الشهادة كقوله تعالى : ﴿ وَٱسۡتَشۡهِدُواْ شَهِيدَيۡنِ مِن رِّجَالِكُمۡ ﴾ (البقرة، الآية٢٨٢) والرقيق داخل في عمومها فإنه من رجال المسلمين. [٣٦، ج١٤ ، ص١٨٥]

ولما ثبت عن عقبة بن الحارث ﷺ قال: تزوجت أم يحى بنت أبي إهاب، فجاءت أمة سوداء فقالت: قد أرضعتكما، فذكرت ذلك لرسول الله ﷺ فقال: " كيف وقد زعمت"[١٣ ، ج٦ ، ص١٢٦]، ولأن الرقيق عدل غير متهم فروايته، وفتياه، وأخباره الدينية مقبولة، فهكذا تقبل شهادته كالحر. [٣٦، ج١٤ ، ص١٨٥]

الشرط السادس : أن يكون الشاهد متكلماً : اختلف أهل العلم رحمهم الله في هل يشترط في الشاهد أن يكون متكلماً على قولين:

القول الأول : لا يشترط في الشاهد أن يكون متكلماً، فتجوز شهادة الأخرس إذا فهمت إشارته، وهو قول المالكية، [٤٠ ، ج٢ ، ص٨٩٩ ؛ ٢٦ ، ج٢ ، ص٦٨٠ ؛ ٧، ج٤ ، ص ١٦٨]ورواية عند الإمام أحمد رحمهم الله. [٣٤، ج٦ ، ص٥٧٩]

مستدلين:

١ - أن الشهادة علم يؤديه الشاهد، فإذا فهم منه بطريق يفهم من مثله قبلت، كالناطق إذا أداها بالصوت.

٢ - أن الشهادة معنى يحتاج إلى النطق ليقع الفهم به، فإذا تعذر النطق به جاز أن تقوم الإشارة مقامه إذا وقع الفهم بها. [٣٢، ج٣، ص ١٥٥٨]

القول الثاني : يشترط في الشاهد أن يكون متكلماً، فلا تقبل شهادة الأخرس، وهو قول الحنفية [٥، ج٦، ص ٢٦٨]، والشافعية[٤١، ج٤، ص٥٤١؛ ٩، ج ٤، ص٤٣١] ، والحنابلة، [٣٦، ج١٤، ص١٨٠؛ ٣٤، ج٦، ص٥٦٠]رحمهم الله.

مستدلين : بأن الشهادة يعتبر فيها اليقين، واليقين لا يحصل بالإشارة[٣٦، ج١٤، ص١٨٠]

الراجح : الذي يترجح والعلم عند الله هو القول بعدم اشتراط الكلام في الشاهد، فإن الإشارة تقوم مقام العبارة إذا فهمت، لا سيما في مثل هذه الأزمنة، فالإشارة أصبحت لغة من اللغات التي لها قواعدها، فيحصل بالإشارة اليقين كما يحصل بالعبارة، وعلى القاضي الرجوع إلى أهل الاختصاص في ذلك.

الشرط السابع : أن يكون الشاهد بصيراً : اتفق الفقهاء رحمهم الله على اشتراط البصر فيما يحتاج إلى معاينة[٣٦، ج١٤، ص١٨٠]؛ لجواز اشتباه الأصوات وقد يحاكى الإنسان صوت غيره [٤١، ج٤، ص٥٦٥]

أما المسموعات فاختلف أهل العلم رحمهم الله في اشتراط البصر على قولين:

القول الأول: لا يشترط في الشهادة المتعلقة بالسمع أن يكون الشاهد مبصراً، وهو قول عند الحنفية، [٢٥، ج٣، ص١٢١]ومذهب المالكية[٢٥، ج٣، ص١٢١] والشافعية[٣٣، ج١١، ص٢٦٠؛ ٤١ج٤، ص٥٦٥]والحنابلة[٤٣، ج٧، ص٣٤٧؛ ٣٤، ج٦، ص٥٨٠؛ ٤٩، ج٧، ص٥٩١]رحم الله الجميع.

مستدلين :

١ - قوله تعالى: ﴿ وَٱسۡتَشۡهِدُواْ شَهِيدَيۡنِ مِن رِّجَالِكُمۡۖ ﴾ (البقرة، الآية٢٨٢) والأعمى من الرجال فيدخل في عموم هذه الآية.

٢ - أن الأعمى رجل عدل مقبول الرواية فقبلت شهادته كالبصير. [٣٦، ج١٤، ص١٧٩]

القول الثاني: يشترط في الشهادة المتعلقة بالسمع أن يكون الشاهد مبصراً، وهو قول عند الحنفية[٢٢، ج٢، ص١٤٧؛ ٦، ج٧، ص١٢٢]رحمهم الله.

مستدلين: بأن الأداء يفتقر إلى التمييز بالإشارة بين المشهود له والمشهود عليه، والأعمى لا يميز إلا بالنغمة، فيخشى عليه التلقين من الخصم؛ إذ النغمة تشبه النغمة. [٢٢، ج٢، ص١٤٧؛ ٦، ج٧، ص١٢٢]

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله تعالى هو القول الأول، فليس هناك ما يدل على اشتراط البصر في الشاهد، وما ذكره أصحاب القول الثاني من الافتقار إلى التمييز بالإشارة فغير مسلم لهم، فإن الغالب في الشهادة أن تتم دون الإشارة إلى المشهود له، أو عليه، وأما خشية التلقين من الخصم فإن الشهادة إنما تكون في مجلس القاضي وبحضور الخصمين، ومن ثم فإن احتمال التلقين بعيد.

الشرط الثامن : أن يكون الشاهد حافظاً : فلا تقبل الشهادة ممن يكثر غلطه، وتغفله ولا يوثق بقوله؛ لاحتمال أن تكون تلك الشهادة من غلطاته، فربما شهد على غير من أستشهد عليه، أو لغير من شهد له، أو بغير ما استشهد به، وهذا الشرط متفق عليه بين الفقهاء رحمهم الله. [٦، ج٧، ص٦٤؛ ٢١، ج٤، ص١٦٨؛ ٢١، ج٢، ص٣٥٠؛ ٣٣، ج١١، ص٢٤١؛ ٤١، ج٤، ص٥٤١؛ ٣٦، ج١٤، ص١٧٨؛ ٤٣، ج٧، ٣٤٦]

الباب الثاني : تعريف الرجوع وأنواعه وصفته

المبحث الأول: تعريف الرجوع

الرجوع في اللغة : من رجع يرجع رجوعاً وهو العود، يقال رجع من سفره، ورجع عن الأمر إذا عاد، واسترجع منه الشيء إذا أخذ ما دفعه إليه[٢، ج٢، ص٤٩٠؛ ٣، ج٨، ص١١٤؛ ٥٠، ص٨٤]

الرجوع الاصطلاح : لم يتطرق الفقهاء رحمهم الله تعريف الرجوع عن الشهادة بشكل موسع، ولعل عدم الفرق بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للرجوع هو السبب في ذلك، وممن تناول تعريف الرجوع عن الشهادة ابن عرفة رحمه الله حيث يقول في تعريفه : انتقال الشاهد بعد أداء شهادته بأمر إلى عدم الجزم به دون نقيضه. [٥١، ج٢، ص٦٠٢؛ ٢٤، ج٨، ص٢٤٠؛ ٦، ج٧، ص٢٤٠]

الأصل في الرجوع :الأصل في الرجوع قول عمر بن الخطاب ﷺ في كتابه إلى أبي موسى الأشعري ﷺ وفيه: " ولا يمنعك قضاء قضيته، وراجعت فيه نفسك، وهديت فيه رشدك أن ترجع فيه إلى الحق "[١٦، ج٤، ص٢٠٦؛ ٤٧، ج١، ص٧٧؛ ١٧، ج١٠، ص٢٥٣؛ وقال الحافظ ابن حجر : " وساقه ابن حزم من طريقين، وأعلهما بالانقطاع، لكن اختلاف المخرج فيهما، مما يقوي أصل الرسالة، لا سيما وفي بعض طرقه أن راويه أخرج الرسالة مكتوبة "١٨، ج٤، ص٢١٥]، والشاهد مثله ؛ لأن المعنى يجمعهما فالرجوع عن الشهادة الباطلة رجوع من الباطل إلى الحق. [٢٢، ج٢، ص١٥٣].

قال الإمام ابن القيم رحمه الله : " هذا كتاب جليل تلقاه العلماء بالقبول وبنوا عليه أصول الحكم والشهادة، والحاكم، والمفتي أحوج شيء إليه، وإلى تأمله والتفقه فيه".اهـ[٥٢، ج١، ص٨٦].

المبحث الثاني: أنواع الرجوع

رجوع الشهود إما أن يكون كلياً بحيث يرجع الجميع عن شهادتهم، وإما أن يكون جزئياً بحيث يرجع بعض الشهود، فإما أن يبقى منهم من يكفي للشهادة، أو يكون من بقي غيركافٍ لإثبات الشهادة، فالرجوع عن الشهادة نوعان هما:

النوع الأول: الرجوع الكلي: إذا رجع جميع الشهود سواء كانوا معاً في وقت واحد، أو مرتباً، وسواء كانوا أقل الحجة كاثنين في المال، أو زادوا كخمسة في الزنا فالغرم يوزع عليهم بالسوية عند اتحاد نوعهم، فلو شهد اثنان ثم رجعا فعلى كل واحد النصف، وإن كانوا ثلاثة فعلى كل واحد الثلث وهكذا[٢٢، ج٢، ص ١٥٤؛ ٤٥، ج٣، ص١٩٣؛ ٢٧، ج٢، ص ٣٤٢؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٥٣].

أما إذا شهد بالمال رجل، وثمان نسوة ثم رجعوا فاختلف أهل العلم رحمهم الله فيه على قولين:

القول الأول: أن المال يقسم على خمسة، فعلى الرجل خُمس، وعلى النسوة أربعة الأخماس كل واحدة منهن نصف الخُمس الذي هو العشر، وهو قول الحنفية [٢٢، ج٢، ص١٥٤؛ ٦، ج٧، ص٢٤٩]، والشافعية [٢٧، ج٢، ص٣٤٣؛ ٤١، ج٤، ص٥٤٩]، والحنابلة [٣٦، ج١٤، ص٢٥٣؛ ٢٨، ج٣٠، ص٨٢]، رحمهم الله.

مستدلين: بأن شهادة كل امرأتين مقام شهادة رجل لقول رسول الله ﷺ "... شهادة المرأة مثل نصف شهادة الرجل "[١٣، ج١، ص٧٨؛ ١٤، ج١، ص٦١]فكأن هؤلاء الشهود خمسة من الرجال [٢٢، ج٢، ص١٥٤؛ ٣٦ج١٤، ص٢٥٣]

القول الثاني: على الرجل النصف، وعلى النساء وإن كثرن النصف، وهو قول أبي يوسف ومحمد من الحنفية [٢٢، ج٢، ص١٥٤؛ ٦، ج٧، ص٢٤٩]، والمالكية [٤٥، ج٣، ص١٩٤؛ ٢١ج٢، ص٣٧٢] رحم الله الجميع.

مستدلين: بأن شهادة النساء مقام شهادة رجل واحد، فلا يثبت بهن إلا نصف الحق، فلا يلزمهن إلا هذا النصف[٢٢، ج٢، ص١٥٤]

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله هو القول الأول؛ وذلك لما يلي:

أولاً: أن هذا مقتضى نص النبي ﷺ فلا يعدل إلى غيره.

ثانياً: أما استدلال أصحاب القول الثاني فيجاب عنه بأن ما ثبت بشهادتهن ليس نصف الحق، بل الحق كله، بدليل أنهن لو لم يشهدن لما ثبت ذلك الحق، وإذا كان الأمر كذلك فيقسم المال عليهم جميعاً ويكون الرجل مكان امرأتين.

النوع الثاني: الرجوع الجزئي: الرجوع الجزئي في الشهادة على قسمين:

الأول: رجوع بعض الشهود: إذا رجع بعض الشهود، فلا يخلو رجوعهم هذا من حالين:

١ – أن يكون عدد الشهود على قدر البينة: ومثاله أن يشهد اثنان على شخص بأن هذا الشيء ليس له، فعدد الشهود موافق لقدر البينة فإذا رجع أحدهما فقد اتفق الفقهاء رحمهم الله على تغريم من رجع بقسطه، [٣٩، ج٧، ص٤٥٠؛ ٦، ج٧، ص٢٤٨؛ ٤٥، ج٣، ص١٩٣؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٣؛ ٢١، ج٢، ص٣٧١؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٩؛ ٤١، ج٤، ص٤٥٩؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٥١؛ ٣٥، ج٣، ص٥٦٣]فإذا شهد على القتل اثنان ثم رجع أحدهما فعليه النصف، أو شهد على الزنا أربعة ثم رجع أحدهم فعليه الربع، ولو شهد رجل وامرأتان ثم رجع الرجل فعليه النصف، وإن رجعت إحدى المرأتين فالربع، فإن رجعتا جميعاً فالنصف. [٣٦، ج١٤، ص٢٥١، ٢٥٣]

٢ – أن يكون عدد الشهود زائداً عن البينة: ومثاله أن يشهد ستة على شخص بالزنا، فإذا رجع أحدهم فقد اختلف العلماء رحمهم الله فيمن رجع على قولين:

القول الأول : أن من رجع يغرم بقسطه، فلو شهد ستة بالزنا على محصن، فرجم بشهادتهم، ثم رجع واحد فعليه القصاص، أو سدس الدية، وإن رجع اثنان فعليهما القصاص، أو ثلث الدية، وهو قول لبعض المالكية[٤٥ ، ج٣، ص١٩٤]وبعض الشافعية[٥٣ ، ج١٧ ، ص٢٥٩ ؛ ٣٣، ج١١ ، ص٣٠٣ ؛ ٤١ ، ج٤ ، ص٥٨٢]ومذهب الحنابلة[٣٦، ج١٤ ، ص٢٥١ ؛ ٢٨ ، ج٣٠، ص٧٧ ؛ ٢٩ ، ج٣٠، ص٧٦].

مستدلين : بأن الحكم وقع بشهادتهم جميعاً ، وكل منهم قد فوت قسطاً فيغرم ما فوت. [٢٧ ، ج٢ ، ص٣٤٢ ؛ ٤١ ، ج٤ ، ص٥٨٢]

القول الثاني : لا يلزم من رجع شيئاً إذا بقي من يكفي في الشهادة كواحد من ثلاثة في شهادة قتل، أو اثنين من ستة في الزنا، وهو قول الحنفية[٣٩، ج٧، ص٤٥٠ ؛ ٢٢ ، ج٢ ، ص١٥٤ ؛ ٦ ، ج٧ ، ص٢٤٨] والمالكية [٤٥ ، ج٣، ص١٩٤ ؛ ٢٦ ، ج٨، ص٢٤٣ ؛ ٢١ ، ج٢ ، ص٣٧٢]والشافعية [٥٣ ، ج١٧ ، ص٢٥٩ ؛ ٣٣، ج١١ ، ص٣٠٣ ؛ ٤١ ، ج٤ ، ص٥٨٢]وقول عند الحنابلة [٢٩ ، ج٣٠، ص٧٧]، رحم الله الجميع.

مستدلين : بأن رجوع هذا القدر الزائد، لا يؤثر على ثبوت الحق ؛ وذلك لبقاء من يكفي في الشهادة، فما دام هذا الحق ثابت فلا شيء على من رجع من الشهود[٢٥ ، ج٣، ص١٣٣]

الراجح : الذي يترجح والعلم عند الله تعالى هو القول الأول، وذلك لما يأتي :

أولاً : أن الحق ثبت بشهادتهم مجتمعين، فعلى فرض رجوعهم جميعاً فالحق يلزم كل واحد منهم فكل شاهد له أثر في الشهادة، فمتى رجع لزمه قسط من هذه الشهادة.

ثانياً: أما استدلال أصحاب القول الثاني فيجاب عنه أنه وإن بقي ما يكفي في الشهادة فهذا في حال لو لم يكن معهم من رجع، أما هنا فالحق ثبت بشهادتهم جميعاً دون تمييز بين شهادة وأخرى.

الثاني: رجوع الشاهد في بعض شهادته: كأن يشهد بمائة ثم يقول: هي مائة وخمسون، أو يقول: بل هي تسعون، فإذا زاد الشاهد، أو نقص فإن أهل العلم رحمهم الله اختلفوا في ذلك على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أنه يحكم بما شهد به أخيراً، وهو قول الحنفية، [٢٥، ج٣، ص١٢٦ ؛٦، ج٥، ص٤٨٨] والمالكية، [٤٥، ج٣، ص١٩٣ ؛٧، ج٤، ص ١٦٩ ؛ ٢١، ج٢، ص٣٥٠] والحنابلة [٣٦، ج١٤، ص٢٦٤ ؛٣٤ج٦، ص٥٩٨] رحم الله الجميع.

مستدلين: بأن الشهادة الأخيرة شهادة من عدل غير متهم، لم يرجع عنها، فوجب الحكم بها كما لو لم يتقدمها ما يخالفها. [٣٦، ج١٤، ، ص٢٦٤]

القول الثاني: أنه يؤخذ بشهادته الأولى، وهو قول عند المالكية، [٢٦، ج٨، ص٢٤٠] رحمهم الله.

مستدلين: بأن الشاهد أدى الشهادة وهو غير متهم فلم يقبل رجوعه عنها كما لو اتصل بها الحكم. [٣٦، ج١٤، ص٢٦٤]

القول الثالث: لا تقبل شهادته الأولى ولا الآخرة، وهو قول الإمام الزهري رحمه الله. [١٧، ج١٠، ص٤٢٥ ؛٣٦، ١٤، ص٢٦٤]

مستدلاً بما يلي:

١ - أن كل واحدة من الشهادتين ترد الأخرى، وتعارضها، فلا تؤخذ إحدى هاتين الشهادتين لهذا التعارض.

٢ - أن الشهادة الأولى مرجوع عنها، والشهادة الثانية غير موثوق بها؛ لأنها من مقر بخطئه في شهادته، فلا يؤمن أن يكون منه الخطأ في الثانية كالأولى. [٣٦، ج١٤، ص٢٦٤].

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله تعالى هو القول الأول؛ وذلك لما يأتي:

أولاً:قوة ما استدل به أصحاب هذا القول.

ثانياً:أما ما استدل به أصحاب القول الثاني فيجاب عنه بوجود الفرق بين رجوع الشاهد هنا، ورجوعه بعد الحكم؛ لأن الحكم قد تم باستمرار شرطه فلا ينقض بعد تمامه.

ثالثاً: أما استدلال أصحاب القول الثالث بوجود التعارض بين الشهادتين فيجاب عنه بأن الشهادة الثانية لا تعارضها الأولى؛ لأن الأولى قد بطلت برجوعه عنها، ولا يجوز الحكم بها لأنها شرط الحكم فيعتبر استمرارها إلى انقضائه.

رابعاً:أما استدلالهم بأن الأولى مرجوع عنها، والثانية غير موثوق بها، يجاب عنه بالموافقة على المقدمة الأولى، فلا يؤخذ بالشهادة الأولى، أما الثانية فلا يسلم لهم فإذا كانت من عدل غير متهم فتقبل شهادته، بل إن رجوع الشاهد في شهادته، وبيان خطئه دليل على اهتمامه بأن تكون شهادته موافقة لعلمه المتيقن بما يشهد به، ثم إن الحق لن يثبت بشهادته فقط، بل لا بد من وجود شاهد آخر مما يدفع التهمة عنه.

المبحث الثالث : صفة الرجوع

حينما يرجع الشاهد عن شهادته فإما أن يصرح بهذا الرجوع، باستخدامه لفظاً لا يحتمل التأويل، وإما أن يكون رجوعه غير صريح، حيث يكون اللفظ يحتمل أن يقصد منه الرجوع، ويحتمل عدمه، فصفة رجوع الشاهد إذاً لا تخلو من حالين:

الحال الأولى:الرجوع الصريح : يكون رجوع الشاهد عن شهادته صريحاً بأحد الأمور التالية :

الأول : أن يقول رجعت عن شهادتي ، أو يقول شهدت بزور ، أو يقول كذبت في شهادتي [٦ ، ج ، ص٢٤٠ ؛ ٤١ ، ج٤ ، ص٥٧٩ ؛ ٩ ، ج٤ ، ص٤٧٦]فمثل هذه العبارات تعد صريحة في الرجوع ، فلا يعتمد القاضي عليها إن كان قبل الحكم ، وإلا لزم الشاهد ما ترتب على شهادته إن كان بعد الحكم.

فإذا اعترف الشاهد بأن شهادته كانت زوراً ، فإن هذا الشاهد يعاقب على شهادته ، إلا أن أهل العلم رحمهم الله اختلفوا فيما يستحقه من العقوبة على قولين :

القول الأول : أن شاهد الزور يعزر ، ويشهر به ، وهو قول أبي يوسف ومحمد من الحنفية[٥ ، ج٦ ، ص٢٨٩ ؛ ٢٥ ، ج٣ ، ص١٣٢] والمالكية [٥٤ ، ص٣١٤ ؛ ٧ ، ج٤ ، ص٢٠٧] والشافعية ، [٢٧ ، ج٢ ، ص٣٣٠ ؛ ٥٥ ، ج٢٣ ، ص٨٧]والحنابلة [٣٦ ، ج١٤ ، ص٢٦١ ؛ ٢٩ ، ج٣٠ ، ص٩٥] رحم الله الجميع.

مستدلين بما يلي :

١ -أن تعزير شاهد الزور ، والتشهير به هو فعل عمر ﷺ ، ولم يعرف له مخالف.

٢ - أن شهادة الزور قول محرم ، مضر بالناس فأوجب العقوبة على قائله كالسب ، والقذف[٣٦ ، ج١٤ ، ص٢٦١ ؛ ٢٨ ، ج٣٠ ، ص٩٥]

٣ - أن قول الزور من أكبر الكبائر ، وليس إليه فيما سوى القذف بالزنا حد يقدر ، فيحتاج فيه إلى أبلغ الزواجر. [٥ ، ج٦ ، ص٢٨٩]

القول الثاني : أن شاهد الزور يشهر أمره فقط ، وهو قول الحنفية [٥ ، ج٦ ، ص ٢٨٩ ؛ ٢٥ ، ج٣ ، ص١٣٢] رحمهم الله ، وطريقة التشهير أن ينادى في سوقه ، أو مسجد حيه ، ويحذر الناس منه ، **فيقال** : هذا شاهد زور فاحذروه.

مستدلين بما يلي :

١ - أن شريحاً كان يشهر شاهد الزور، ولا يعزره، وكان لا تخفى قضاياه على أصحاب رسول الله ﷺ ولم ينقل أنه أنكر عليه منكر.

٢ - أن الخلاف فيمن أقر أنه شهد بزور نادماً على ما فعل، لا مصراً عليه، والندم توبة على لسان رسول الله ﷺ، والتائب لا يستوجب الضرب حتى لو كان مصراً على ذلك.

وقد أجابوا عن فعل عمر ﷺ بأنه محمول على السياسة بدلالة أنه بلغ به إلى الأربعين جلدة، توفيقاً بين الأدلة. [٢٥، ج٣، ص١٣٢ ؛ ٨، ج٨، ص٣٢٨]

الراجح : الذي يترجح والعلم عند الله أن يكون تقرير الجزاء على شاهد الزور مرده إلى اجتهاد الإمام، فإن كان المجتمع متساهلاً في شهادة الزور، منتشرة بين أفراده فإن ذلك يتطلب أن تكون العقوبة رادعة ؛ لما يترتب على شهادة الزور من تغيير الحقائق، وإضاعة الحقوق، أما إذا كانت نادرة اكتفى بعقوبة مناسبة، وبذلك تجتمع الأدلة وبالله التوفيق.

الثاني : ادعاء الخطأ في الشهادة : كأن يقول الشاهد : لقد أخطأت في الشهادة التي أديتها، أو يأتي الشاهد برجل آخر، ويقول : غلطت في شهادتي، فليس ذلك الرجل هو المقصود، بل هو هذا الذي معي. [٤٠، ج٢، ص٩١٨ ؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٠ ؛ ٧، ج٤، ص٢٠٦]

الثالث : إذا ادعى بطلان شهادته : فإذا فقال : شهادتي باطلة، أو منسوخة أو رددتها. [٤١، ج ٤، ص٥٧٩ ؛ ٨، ج٨، ص٣٢٨]

الحال الثانية:الرجوع غير الصريح : يكون الرجوع غير صريح بأحد أمرين :

الأول : امتناع الشهود عن الرجم : يستحب حضور الشهود في الرجم وأن يكونوا أول من يبدأ ؛ وذلك لما ورد عن علي بن أبي طالب ﷺ "الرجم رجمان : رجم

سر، ورجم علانية، فأما رجم العلانية فالشهود ثم الإمام، وأما رجم السر فالاعتراف، فالإمام ثم الناس" [٥٦، ج٧، ص٣٢٧؛ج١٠، ص٨٩]، ولأن ذلك أبعد لهم عن التهمة في الكذب عليه وهو قول المالكية، [٤٠، ج٢، ص١٠٧٠؛ ٥٤، ص٣٦١]والشافعية، [٥٢، ج١٣، ص٢٠٢؛ ٤١، ج٤، ص٥٨٧] والحنابلة [٣٦، ج١٢، ص٣١٢؛ ٢٩، ج٢٦، ص٢٠٦] رحمهم الله.

غير أن الإمام أبا حنيفة رحمه الله قال: بوجوب حضورهم، وأن يكونوا أول من يرجم إلا لعذر كمرض فإن أبى الشهود أو ماتوا أو غابوا أو فعل ذلك بعض الشهود سقط الرجم، ولا يحدون؛ لأن امتناعهم من الرجم ليس صريحاً في رجوعهم عن الشهادة، وإن كان ظاهراً فيه؛ لامتناع بعض الناس من ذبح الحيوان الحلال. [٢٢، ج٤، ص٨٤؛ ٥٧، ج٤، ص١١]

الثاني: إذا طلب من الحاكم التوقف عن الحكم: إذا طلب الشاهد من الحاكم التوقف عن الحكم، فإن الحاكم يتوقف عن الحكم، ويعتبر ذلك رجوعاً من الشاهد.

فإن رجع الشاهد فقال: احكم فأنا على شهادتي حكم؛ لأنه لم يتحقق رجوعه، ولا بطلت أهليته، لأن قوله " توقف " ليس رجوعاً، لأنه قد يتوقف لاحتمال ريبة عرضت له [٤٥، ج٣، ص١٧٧؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩؛ ٣٤، ج٦، ص٥٩٩؛ ٣٥، ج٣، ص٥٦٢].

المبحث الرابع: وقت الرجوع

يختلف الحكم المترتب على رجوع الشاهد عن شهادته بحسب الوقت الذي تم فيه الرجوع، وهذا الوقت لا يخلو من ثلاثة أحوال:

الحال الأول: رجوع الشاهد قبل الحكم: إذا رجع الشاهد قبل الحكم فقد اتفق الفقهاء رحمهم الله على أنه لا يجوز الحكم بهذه الشهادة؛ [٦، ج٧، ص٢٤٢؛ ٥٨، ج٤، ص٤٢١؛ ٣٢، ج٣، ص١٥٦٠؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٣؛ ٣٣، ج١١، ص٢٩٦؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٤٤؛ ٤٣، ج٧، ص٣٨٣]لأن الحق لا يثبت إلا بالقضاء، والقضاء يثبت بالشهادة، وقد تناقضت وهي شرط الحكم، فإذا زالت قبله لم يجز كما لو فسق الشاهد، ولأن القاضي زال ظنه في أن ما شهد به الشاهد حق فلم يجز له الحكم به كما لو تغير اجتهاده. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥]

غير أنه حكي عن الإمام أبي ثور رحمه الله مخالفته في هذه المسألة حيث ذهب إلى أنه يحكم بهذه الشهادة المرجوع عنها قبل الحكم.

ودليله: أن الشهادة قد أديت، فلا تبطل برجوع من شهد بها، كما لو رجع بعد الحكم. [٥٣، ج١٧، ص٢٥٣؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٤٥]

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله هو القول الأول؛ وذلك لما يأتي:

أولاً: قوة ما استدل به أصحاب هذا القول، إذ كيف يبني القاضي حكمه على شهادة قد تم الرجوع عنها.

ثانياً: أما ما استدل به الإمام أبو ثور رحمه الله فيجاب عنه بوجود الفرق بين الرجوع بعد الحكم، والرجوع قبل الحكم، فإن ما بعد الحكم قد تم بشرطه أما قبل الحكم فلم يتم بشرطه. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥]

إذا تقرر أنه لا يحكم بهذه الشهادة، فهل تقبل الشهادة منه مستقبلاً ؟ذكر بعض أهل العلم رحمهم الله أن هذا الرجوع لا يخلو من أحوال:

١ - أن يكون متعمداً في أداء هذه الشهادة الكاذبة، فهذا يعد قدحاً في العدالة، وموجباً للفسق؛ لأنه تعمد شهادة الزور.

٢ - أن تكون هذه الشهادة حدثت منه سهواً فهذا قدح في الضبط، لا في العدالة، فيجب التوقف في شهادته إلا فيما تحقق منه.

٣ - أن تكون هذه الشهادة بشبهة اعترضته، يجوز حصولها على أهل التيقظ والعدالة، فلا يقدح في عدالته، وضبطه، فتقبل شهادته في غير ما رجع عنه. [٥٣، ج١٧، ص٢٥٤ ؛٦، ج٧، ص٢٤٢ ؛٥٨، ج٤، ص٤٢١ ؛٤١، ج٤، ص٥٧٩ ؛ ٣٥، ج٣، ص٥٦٢]

الحال الثانية: رجوع الشاهد بعد الحكم وقبل الإستيفاء: اختلف العلماء رحمهم الله في نقض الحكم الذي لم يستوف إذا رجع الشاهد على ثلاثة أقوال:

القول الأول: يحكم بهذه الشهادة، إذا كان المستوفى مالاً، فإن كان حداً أو قصاصاً فلا يستوفى، وهو قول عند المالكية، [٤٥، ج٣، ص١٧٨ ؛٢٦، ج٨، ص٢٤٠ ؛٧، ج٤، ص٢٠٧]ومذهب الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٥٤ ؛٣٣، ج١١، ص٢٩٦ ؛٤١، ج٤، ص٥٧٩]والحنابلة، [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥ ؛٤٣، ج٧، ص٣٨٣]رحمهم الله.

مستدلين بما يلي:

١ - أن القضاء بهذه الشهادة قد تم، وليس المحكوم فيه مما يسقط بالشبهة حتى يتأثر بهذا الرجوع.

٢ - أن المحكوم به هنا مال، والمال يمكن جبره عن طريق إلزام الشاهدين بتعويض هذا المال، أما إذا كان المشهود به حداً، فالحدود تسقط بالشبهة، والرجوع شبهة، والعقوبة لا سبيل إلى جبرها بعد الاستيفاء، فلا يجوز استيفاؤها كما لو رجع قبل الحكم. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥]

٣ - أن الشاهد إذا رجع فإما أن يكون متعمداً في شهادته تلك، أو مخطئاً، فإن كان متعمداً فقد شهد على نفسه بالفسق، فهو متهم بإرادة نقض الحكم، كما لو شهد فاسقان على الشاهدين بالفسق، وإن قال أخطأت لم يلزم نقض الحكم؛ لجواز خطئه في قوله الثاني بأن اشتبه عليه الحال. [٣٥، ج٣، ص٥٦٢]

القول الثاني : لا ينقض الحكم مطلقاً، سواء كان المحكوم به مالاً، أو عقوبة، وهو قول الحنفية، [٢٥، ج٣، ص١٣٢؛ ٢٢، ج٢، ص١٥٣]وقول عند المالكية، [٤٥، ج ٣، ص١٧٨؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٠؛ ٧، ج٤، ص٢٠٧]رحم الله الجميع.

مستدلين بما يلي :

١ - أن الشهادة، والرجوع عنها، سواء في احتمال الصدق، والكذب، إلا أن الشهادة ترجحت بالقضاء فلا ينقض الحكم بالرجوع.

٢ - أن الشاهد إذا رجع عن شهادته كان آخر كلامه يناقض أوله، فلا ينقض الحكم بهذا التناقض. [٢٥، ج٤، ص١٣٢]

٣ - أن الشاهد متهم في رجوعه؛ لجواز أن المشهود عليه غره بمال، أو غيره ؛ليرجع عن شهادته ضده. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥]

القول الثالث : ينقض الحكم مطلقاً، سواء كان المحكوم به مالاً، أو عقوبة، وهو قول الإمامين سعيد بن المسيب، والأوزاعي، [٥٣، ج١٧، ص٢٥٤؛ ٥٨، ج٤، ص٣٠٨] واختيار الإمام الشوكاني رحمهم الله. [٥٩، ج٤، ص٢٠٨]

إذ يقول الشوكاني - رحمه الله - "ومع الرجوع تسقط شهادته من غير فرق بين كونها قبل الحكم، أو بعده وأي تأثير للحكم مع بطلان مستنده. . . ، ولا فرق بين الحد، والقصاص وغيرهما" اهـ[٥٩، ج٤، ص٢٠٨]

مستدلين : بأن الحق ثبت بشهادة الشاهدين ، فإذا رجعا ، زال ما ثبت بهذا الشهادة فينقض الحكم ، كما لو تبين أن الشاهدين كافران. [٣٦ ، ج١٤ ، ص٢٤٥]

الراجح : الذي يترجح والله أعلم بالصواب هو القول الأول ، وذلك لما يأتي :

أولاً : قوة أدلته ، ولأن فيه توسطاً بين الأقوال.

ثانياً : أما استدلال أصحاب القول الثاني فنسلم به إذا كان الحكم متعلق بالمال ، أما إذا كان الحكم متعلق بالعقوبة فلا يتم استيفاء الحكم احتياطاً ؛ لعدم إمكان الرجوع على الشاهد بما أتلف بموجب شهادته.

ثالثاً : أما استدلال أصحاب القول الثالث فيجاب عنه فهو فاسد من وجهين :

الأول : أن الحكم إذا نفذ بالاجتهاد ، لم ينقض بالاحتمال ، والاجتهاد تغليب صدقهم في الشهادة ، والاحتمال جواز كذبهم في الرجوع.

الثاني : أن في شهادتهم إثبات حق يجري مجرى الإقرار ، وفي رجوعهم نفي ذلك الحق الجاري مجرى الإنكار ، فلما لم يبطل الحكم بالإقرار لحدوث الإنكار ، لم يبطل الحكم بالشهادة ، لحدوث الرجوع. [٥٣ ، ج١٧ ، ص٢٥٤].

الحال الثالثة:رجوع الشاهد بعد الحكم وبعد الاستيفاء : إذا رجع الشاهد بعد القضاء ، واستيفاء المحكوم فيه ، سواء كان المستوفى مالاً أو كان عقوبة ، فإن الحكم لا ينقض ؛ وذلك لما يأتي :

١ - أن هذا الحكم قد تأكد عن طريق استيفاء المحكوم فيه ، فإن كان مالا فهذا المال إنتقل من المحكوم عليه إلى المحكوم له ، وإن كان عقوبة فهذا العقوبة قد نفذت في حق المحكوم عليه.

٢ - أن الشاهد برجوعه فإن صدقه في الشهادة، وكذبه في الرجوع محتمل، كما أن كذبه في الشهادة، وصدقه في الرجوع محتمل أيضاً، وليس أحدهما بأولى من الآخر فلا ينقض الحكم بأمر مختلف. [٣٢، ج٣، ص١٥٦٠؛ ٤٥، ج٣، ١٨٧؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٥؛ ٣٣، ج١١، ص ٢٩٧].

٣ - أن الشهادة، والرجوع عنها سواء في احتمال الصدق والكذب إلا أن الأول ترجح بالقضاء فلا ينقض بالثاني. [٢٢، ج٢، ص١٥٣]

قال الإمام الموفق ابن قدامة رحمه الله تعالى :

" والحالة الثالثة : أن يرجعا بعد الإستيفاء فإنه لا يبطل الحكم، ولا يلزم المشهود له شيء، سواء كان المشهود له مالاً، أو عقوبة؛ لأن الحكم قد تم باستيفاء المحكوم به، ووصول الحق إلى مستحقه، ويرجع به على الشاهدين".ا هـ[٣٦، ج١٤ ، ص ٢٤٦]

وحكي عن سعيد بن المسيب والأوزاعي أن الحكم ينقض برجوع الشهود؛ لأنهم بالرجوع غير شهود.

وهذا الاستدلال فاسد من وجهين:

الأول: أن الرجوع مخالف للشهادة، فلا يخلو أحدهما من الكذب، فصار كل واحد بالشهادة وبالرجوع محتملاً للصدق والكذب، وقد اقترن بالشهادة حكم واستيفاء فلم يجز نقضها برجوع محتمل.

الثاني: أن الشهادة إلزام، والرجوع إقرار؛ بدليل أنه وارد بغير لفظ الشهادة، والإقرار لازم في حق المقر دون غيره، فلم يجز أن ينقض به الحكم؛ لأنه يصير إقراره إلزاماً لغيره، وهو موجب أن يعود عليه لا على غيره. [٥٣، ج١٧، ص٢٥٥].

والذي يظهر لي أن رجوع الشهود بعد الحكم وبعد الاستيفاء لا ينقض الحكم بالإتفاق بين المذاهب الأربعة[٣٩، ج٧، ص٤٤٥؛ ٦، ج٧، ص٢٤٢؛ ٣٢ج٣،

ص١٥٦٠؛ ٧، ج٤، ص٢٠٤؛ ٢٧، ج٢، ص٣٤١؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٤٧؛ ٢٨، ج٣٠، ص٧٣]فإذا لم ينقض الحكم فإن الشهود يلزمهم ما أتلفوا سواء كان عقوبة، أو مالاً، وهذا هو ما سوف أتحدث عنه في الباب الثالث.

الباب الثالث : آثار الرجوع عن الشهادة

المبحث الأول: رجوع الشهود في المال

إذا كان المشهود به مالاً فرجع الشهود بعد الحكم، وبعد الاستيفاء فإنه لا يرجع على المحكوم له لأخذ المال، وهذا بلا خلاف بين أهل العلم، كما ذكر ذلك الإمام الموفق ابن قدامة رحمه الله، [٣٦، ج١٤، ص٢٤٥]وما ورد عن الإمامين ابن المسيب، والأوازعي رحمهما الله من القول بنقض الحكم لا يلزم منه الرجوع على المحكوم عليه.

والشهود إذا رجعوا، فإما يصدقهم المشهود له على بطلان الشهادة، وإما أن يكذبهم.

فإن صدقهم على بطلان شهادتهم فلا ضمان على الشهود، ويرد المشهود له ما قبضه من مال المحكوم عليه، أو بدله إن تلف؛ لاعترافه بأخذ هذا المال بغير حق، وإن لم يكن قبض شيئاً من المال المحكوم به بطل حقه من المشهود به. [٣٥، ج٣، ص٥٦٢؛ ٤١، ج٤، ص٥٨٢]

أما إن كذبهم فإن أهل العلم رحمهم الله اختلفوا في تغريم الشهود على قولين :

القول الأول : أن الشهود يغرمون ما أتلفوه من مال سواء كان المال قائماً، أو تالفاً، وسواء كان المال ديناً، أو عيناً، وهومذهب الحنيفة [٢٢، ج٢، ص١٥٣؛ ٦، ج٧، ص٢٤٤] والمالكية، [٣٢، ج٣، ص١٥٦٠؛ ٢١، ج٢، ص٣٦٩]والصحيح عند

الشـــافعية، [٣٣، ج١١، ، ص٣٠٢؛ ٤١، ج٤، ص٥٨٢]والحنابلـــة، [٣٦، ج١٤، ص ٢٥٨؛ ٤٣، ج٧، ص٣٨٤]

مستدلين:

١ - أن الشهود أخرجوا المال من يد مالكه بغير حق، وحالوا بينه وبين ماله كما لو أتلفوه. [٣٥، ج٣، ص٥٦٢]

٢ - أن شهادتهم وقعت سبباً إلى الإتلاف في حق المشهود عليه، والتسبب إلى الإتلاف بمنزلة المباشرة في حق مسببه، ووجوب الضمان، كالإكراه على إتلاف المال، وحفر البئر على قارعة الطريق.

فإن قيل: لما رجعوا عن الشهادة تبين أن قضاء القاضي لم يصح، فتبين أن المدعي أخذ المال بغير حق، فلم لا يرده إلى المشهود عليه ؟

فيقال: إنه بالرجوع لم يتبين بطلان القضاء؛ لأن الشاهد غير مصدق في الرجوع لا في حق القاضي، ولا في حق المشهود له؛ وذلك لوجهين هما:

أ) أن الرجوع يحتمل الصدق والكذب، والقضاء بالحق للمشهود به نفذ بدليل من حيث الظاهر، وهو الشهادة الصادقة، فلا يبطل الظاهر بالشك والاحتمال.

ب) أن الشاهد في الرجوع عن شهادته متهم في حق المشهود له؛ لجواز أن المشهود عليه غره بمال، أو غيره؛ ليرجع عن شهادته، فيظهر كذب المدعي في دعواه، فلم يصدق في الرجوع في حق المشهود له للتهمة، إذ التهمة كما تمنع قبول الشهادة، تمنع صحة الرجوع عن الشهادة. [٥، ج٦، ص٢٨٣]

القول الثاني: لا يضمن الشهود شيئاً، وهو قول لأبي حنيفة[٢٥، ج٣، ص١٣٣؛ ٦، ج٧، ص٢٤٤]، وقول عند الشافعية، رحمهم الله، شريطة أن يكون الشهود على حالتهم وقت الأداء. [٣٣، ج١١، ص٣٠٢؛ ٤١، ج٤، ص٥٨٢].

مستدلين بما يلي:

١ - أن الضمان إنما يكون إذ كان تلف وهو في اليد أو كان بالإتلاف، ولم يوجد واحد منهما هنا فلا ضمان. [٤١، ج٤، ص٥٨٢]

٢ - أنه إذا وجد متسبب، ومباشر في المال الذي تلف، فإنه لا عبرة للمتسبب مع وجود المباشر. [٢٥، ج٣، ص١٣٣]

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله هو القول الأول، وذلك لما يأتي:

أولاً: صحة ما استدل به أصحاب هذا القول.

ثانياً: أما أما الدليل الأول لأصحاب القول الثاني، فيجاب عنه: بأنه وجد الإتلاف منهما، كما لو شهدا بعتق عبده، فإن الرق في الحقيقة لا يزول بشهادة الزور، وإنما حالا بين سيده وبينه، وفي موضع إتلاف المال منهما قد تسببا إلى تلفه، فيلزمهما ضمان ما تلف بسببهما كشاهدي القصاص، وشهود الزنا، وحافر البئر. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٩]

ثالثاً: أما دليلهم الثاني فيجاب عنه: بأن إيجاب الضمان على المباشر - وهو القاضي – متعذر، وفي إيجاب الضمان على القاضي صرف للناس عن تقلد القضاء. [٢٥، ج٣، ص١٣٣]

المبحث الثاني: رجوع الشهود في الفراق بين الزوجين

إذا شهد شاهدان أن فلاناً طلق امرأته، أو شهدا برضاع، ففرق القاضي بين بينهما، فإذا رجع الشاهدان فلا يخلو هذا الرجوع من حالين:

الحال الأولى : أن يكون الرجوع قبل الدخول : فإن الفرقة بهذه الشهادة المرجوع عنها تقع؛ لأن قول الشاهدين في الرجوع محتمل، فلا يرد الحكم به. [٤١، ج٤،

ص٥٨١]غير أن أهل العلم رحمهم الله اختلفوا فيما يجب على الشاهدين على ثلاثة أقوال :

القول الأول : أن الشاهدين عليهما نصف المسمى ، أو بدل المهر إن لم يكن سمي لها مهراً، وهو المتعة[1] ، وهو قول الحنفية ، [٤٨ ، ج٢ ، ص٨٠٧ ؛ ٥ ، ج٦ ، ص٢٨٣] والمالكية ، [٤٥ ، ج٣ ، ص١٨٣ ؛ ٢٦ ، ج٨ ، ص٢٤٤ ؛ ٢١ ، ج٢ ، ص٣٦٩] والحنابلة [٢٩ ، ج٣٠ ، ص٦٨ ؛ ٣٥ ، ج٣ ، ص٥٦٣]

مستدلين :

١ - بأن الشهادة منهما - وإن كانت لم توجب على الزوج شيئاً من المهر- لكنها أكدت الواجب ؛ لأن الواجب قبل الدخول كان محتملاً للسقوط بأن جاءت الفرقه من قبلها ، وبشهادتهما بالطلاق تأكد الواجب عليه على وجه لا يحتمل السقوط ، فصارت شهادتهما مؤكدة للواجب ، والمؤكد للواجب بمنزلة الواجب في الشرع. [٥ ، ج٦ ، ص٢٨٣].

٢ - أن الشهادة بحدوث الفرقة تقاس على فسخ النكاح بموجب الرضاع ، فكما أنه يغرم من شهد برضاع يوجب الفرقة فكذلك هنا. [٤٢ ، ج٦ ، ص٤٤٣]

القول الثاني : أن الشاهدين يرجع عليهما بمهر المثل ، وهو مذهب الشافعية ، رحمهم الله. [٤١ ، ج٤ ، ص٥٨١ ؛ ٨ ، ج٨ ، ص٣٣٠].

مستدلين : بأن مهر المثل هو ما فات على الزوج المشهود عليه ، فلزمهما بدل ما فوتاه عليه ، وهو مهر المثل. [٤١ ، ج٤ ، ص٥٨١]

---

(١) هي من المتاع ، وهو كل ما ينتفع به من طعام أو أثاث ، وأصل المتاع ما يتبلغ به من الزاد ، وليس للمتعة حد معروف لقليلها أو كثيرها [٥٠ ، ص ٢١٤ ، ١ ، ج٣ ، ص٢٠١].

القول الثالث : أن عليهما نصف مهر المثل، وهو قول عند الشافعية، رحمهم الله. [٣٣، ج١١، ص٣٠٠ ؛ ٤١، ج٤، ص٥٨١ ؛ ٨، ج٨، ص٣٣٠]

مستدلين : بأن نصف مهر المثل هو الذي فات على الزوج، فلزم أن يعوض الشاهدان ما فاته بسبب هذه الشهادة. [٤١، ج٤، ص٥٨١]

الراجح : الذي يترجح والعلم عند الله تعالى هو القول الأول هو أن الشهود يضمنون نصف المهر المسمى، أو بدله إذا لم يكن مسمى ؛ وذلك لما يلي :

أولاً : صحة ما استدل به أصحاب هذا القول من العقل، والقياس.

ثانياً : أما استدلال أصحاب القول الثاني، والقول الثالث فيجاب عنهما بأحد جوابين :

أ) أن دليلهم مبني على أن البضع متقوم، وهذا غير مسلم بدليل ما لو أخرجته من ملكه بردتها، فإنها لا تضمن شيئاً، ولو فسخت نكاحها قبل الدخول برضاع من ينفسخ به نكاحها لم تغرم شيئاً، وإنما وجب عليهما نصف المسمى لأنهما ألزماه للزوج بشهادتهما. [٣٦، ج١٤، ص٢٥١].

ب) أن ما فات الزوج ليس مهر المثل، أو نصف مهر المثل، وإنما قد فاته بهذه الشهادة ما دفعه لهذه الزوجة، وهو المهر المسمى، فربما كان أقل من مهر المثل، أو مساوياً له، أو أكثر.

الحال الثانية : أن يكون الرجوع بعد الدخول : اختلف العلماء رحمهم الله فيما يجب على الشاهدين إذا رجعا في شهادتهما الموجبة للفرقة بين الزوجين، وكان ذلك بعد دخول الزوج بزوجته على ثلاثة أقوال :

القول الأول : أن الشاهدين يلزمهما المهر المسمى كله ، وهو قول عند الشافعية ، [٣٣، ج١١ ، ص٣٠٠]ورواية عند الإمام أحمد ، رحم الله الجميع. [٢٨ ، ج٣٠ ، ص٦٩ ؛ ٢٩ ، ج٣٠ ، ص٦٩].

مستدلين : بأن الشاهدين فوتا عليه نكاحاً وجب عليه به عوض ، فكان عليهما ضمان ما وجب به كما لو شهدا بذلك قبل الدخول.

وقد اعترض على هذا الدليل : بأن القياس على ما قبل الدخول لا يصح ؛ لأنهما قررا عليه نصف المسمى ، وكان المهر معرض للسقوط ، وهنا قد تقرر المهر كله بالدخول فلم يقررا عليه شيئاً ، ولم يخرجا من ملكه متقوما فأشبه ما لو أخرجاه عن ملكه بقتلها ، أو أخرجته هي بردتها. [٣٦ ، ج١٤ ، ص٢٥١].

القول الثاني : أن الشاهدين إذا رجعا عن الشهادة بالطلاق ، أو ما يقتضي الفراق بعد الدخول ، فلا ضمان عليهما ، وهو مذهب الحنفية ، [٤٨ ، ج٢ ، ص٨٠٧ ؛ ٢٢ ، ج٢ ، ص١٥٤]والمالكية ، [٤٥ ، ج٣ ، ص١٨٣ ؛ ٧ج٤ ، ص٢١٠ ؛ ٢١ ، ج٢ ، ص٣٧٠] والصحيح من مذهب الحنابلة ، رحم الله الجميع. [٢٨ ، ج٣٠ ، ص٦٨ ؛ ٢٩ ، ج٣٠ ، ص٦٨ ؛ ٣٥ ، ج٣ ، ص٥٦٣].

مستدلين : بأن الشاهدين لم يقررا عليه شيئاً بشهادتهما ؛ لتقرر المهر عليه بالدخول ، ولم يخرجا عن ملكه شيئاً متقوماً كمن قتلها ، وكما لو ارتدت. [٣٥ ، ج٣ ، ص٥٦٣]

القول الثالث : يجب على الشاهدين مهر المثل ، وهو المشهور عند الشافعية ، رحمهم الله. [٥٣ ، ج١٧ ، ص٢٦١ ؛ ٣٣ ، ج١١ ، ص٣٠٠ ؛ ٤١ ، ج٤ ، ص٥٨١].

مستدلين : بأن مهر المثل هو بدل العوض الذي فوته الشاهدان على هذا الزوج. [٤١ ، ج٤ ، ص٥٨١]

الراجح: الذي يترجح والله أعلم بالصواب هو القول الأول ؛ وذلك لما يأتي:

أولاً : قوة ما استدل به أصحاب هذا القول، وما أورد عليه من اعتراض فيجاب عنه بما يلي:

أ) أن المهر وإن كان تقرر على الزوج بالدخول، إلا أن الشاهدين قد فوتا عليه بشهاتهما هذا المهر الذي دفعه لزوجته، ولولا شهادتهما عليه لما حصل الفراق.

ب) لا يسلم لهم قياس ذلك على القتل، و الردة، فأما القتل فإن من قتل لم يكن القصد من قتله أن يفوت على الزوج الاستمتاع بزوجته، بخلاف الشاهدين هنا فشهادتهما منصبة على إحداث الفرقة بين الزوجين، وهكذا ارتداد الزوجة عن دينها، فليس مرادها من ردتها تفويت نفسها على زوجها، أما الشهادة على الزوج، ثم الرجوع عن تلك الشهادة، فالغرض منها التفريق بين الزوجين، فإذا بان الفرق بين تلك المسائل فلا قياس.

ثانياً: أما استدلال أصحاب القول الثاني فهو نفس الاعتراض الوارد على دليل القول الراجح، وقد تم الرد على هذا الاعتراض.

ثالثاً: أما استدلال أصحاب القول الثالث فيجاب عنه بأن ما فات الزوج هو ما دفعه من مهر لزوجته، سواء كان كمهر المثل، أو أقل، أو أكثر، فما دفعه الزوج هو الذي فاته، فعلى الشاهدين تسليمه له ؛ لرجوعهما عن شهادتهما الموجبة للفرقة.

المبحث الثالث: رجوع الشهود في إثبات النكاح

إذا شهد شاهدان على امرأة بأنها زوجة لفلان، ثم رجع هذان الشاهدان عن شاهدتهما في إثبات هذا النكاح، فلا يخلو هذا الرجوع من حالين:

الحال الأولى: أن يكون رجوع الشاهدين قبل دخول الرجل بتلك المرأة المشهود عليها بالنكاح، فلا شيء على الشاهدين؛ لأنهما لم يفوتا على المرأة شيئاً. [٦، ج٧، ص٢٥٢؛ ٣٦، ج١٤، ص٢٥١].

الحال الثانية: أن يكون رجوع الشاهدين بعد دخول الرجل بهذه المرأة، وفي هذا الحال ينظر إلى المهر المشهود به، وهذا المهر لا يخلو من ثلاثة أحوال هي:

أولاً: أن يكون بمهر المثل: اختلف أهل العلم رحمهم الله تعالى فيما يجب على الشاهدين إذا رجعا في إثبات النكاح الذي يكون بمهر مثيلات هذه المرأة، وذلك على قولين:

القول الأول: أن عليهما الضمان إذا لم يصل إليها المهر، وهو مذهب المالكية، [٤٥، ج٣، ص١٨٦؛ ٦٠، ج١٠، ص٣٠٩]والحنابلة، [٣٦، ج١٤، ص٢٥١]

مستدلين: بأن المرأة إذا وصل إليها مهرها، فقد أخذت عوض ما فوته الشاهدان عليها، أما إذا لم يصل إليها مهرها، فالشاهدان عليهما ضمان مهر مثلها؛ لأنه عوض ما فوتاه عليها. [٣٦، ج١٤، ص٢٥١]

القول الثاني: لا ضمان على الشاهدين، وهو مذهب الحنفية، رحمهم الله. [٤٨، ج٢، ص٨٠٦؛ ٢٥، ج٣، ص١٥٤]

مستدلين: بأن المنافع غير متقومة إلا بالتمليك بالعقد، والضمان يستدعي المماثلة، وإنما يتقوم بالتمليك إظهاراً لحظر المحل. [٢٥، ج٢، ص١٥٤]

الراجح: الذي يترجح والله أعلم بالصواب هو القول الأول، وأما استدلال أصحاب القول الثاني فيجاب عنه بأن الزوج ملك منافع المرأة بهذه الشهادة، فوجب عليهما الضمان.

ثانياً : أن يكون أقل من مهر مثلها : إذا شهد شاهدان لرجل على امرأة بأن هذا الرجل زوج لهذه المرأة، وأن مهرها مائة ريال، فقالت المرأة : لا بل تزوجني بألف ريال، وكان مهر مثلها ألف ريال، فقضى القاضي بما شهد به الشاهدان وهو مائة ريال، فإذا رجع الشاهدان عما شهدا به فقولان لأهل العلم رحمهم الله :

القول الأول: أن الشاهدين يضمنان ما بين المهرين، وهو في هذا المثال تسعمائة ريال، وهو قول أبي يوسف، ومحمد من الحنفية[٦ ، ج٧، ص٢٥٣]، والمالكية، [٦٠ ، ج١٠ ، ص٣١١]وأحد القولين عند الشافعية، [٣٣، ج١١ ، ص٣٠١]والحنابلة، رحم الله الجميع. [٣٦، ج١٤ ، ص٢٥١].

القول الثاني : أن الشاهدين لا يضمنان شيئاً، وهو قول الحنفية، [٦ ، ج٧، ص٢٥٢ ؛]والقول الثاني عند الشافعية، رحمهم الله[٣٣، ج١١ ، ص٢٥١].

والأول أولى ؛ لأن الشاهدين بشهادتهما قد فوتا على هذه المرأة المهر الذي تدعيه، فإذا رجعا لزمهما ضمان ذلك.

ثالثا : أن يكون المهر أكثر من مهر المثل : اختلف العلماء رحمهم الله تعالى فيما يجب على الشاهدين إذا رجعا في مثل هذه الحالة على قولين :

القول الأول: أن عليهما ضمان مهر المثل إذا لم يصل إليها مهرها، وإلا فلا، وهو قول المالكية، [٦٠، ج١٠ ، ص٣٠٩]والحنابلة، رحمهم الله [٣٦، ج١٤ ، ص٢٥١].

مستدلين : بأن مهر المثل هو عوض ما فوته الشاهدان على هذه المرأة المشهود عليها بهذه النكاح. [٣٦، ج١٤ ، ص٢٥١].

القول الثاني : أن الشاهدين لايضمنان شيئاً، إلا أن تكون المرأة مدعية، والرجل منكراً، فيضمنان الزيادة للزوج، وهو قول الحنفية، [٤٨، ج٢، ص٨٠٧؛ ٢٥، ج٣، ص١٣٤؛ ٢٢، ج٢، ص١٥٤]

مستدلين: بأن الشاهدين أتلفا هذه الزيادة بلا عوض، ويكون ذلك بعد تسلم المرأة للمهر فلا يأخذ منها شيئاً بعد الرجوع، بل يضمنان للزوج عوض ما فاته وهي الزيادة؛ لأن مهر المثل فات عليه بالدخول. [٢٢، ج٢، ص١٥٤]

والقول الأول هو الراجح؛ لأنهما بشهادتهما قد فوتا على المرأة المهر الذي تدعيه.

المبحث الرابع: رجوع الشهود في القصاص والحدود

إذا شهد شاهدان على رجل بما يوجب قصاصاً في نفس، أو طرف، أو قتل ردة، أو جلد ومات المجلود، أو قطع سرقة، فتم استفياء القصاص، أو إقامة الحد على المشهود عليه، فإذا رجع الشاهدان عن شهادتهما تلك، فلا يخلو ذلك من أحوال :

الأول : أن يقول الشاهدان أخطأنا : فإن الشاهدين عليهما الدية مخففة؛ لأثر علي أبي طالب ﷺ فقد شهد عنده رجلان على رجل بالسرقة فقطعه، ثم عادا فقالا : أخطأنا ليس هذا هو السارق، فقال علي: "لو علمت أنكما تعمدتما لقطعتكما". [١٣، ج٨، ص٤٢]

وتكون الدية في أموال الشاهدين؛ لأن العاقلة لا تحمل اعترافاً[٥، ج٦، ص ٢٨٥؛ ٥٨، ج٤، ص٣٩٨؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٧؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩؛ ٤٣، ج٧، ص٣٨٣]، فإن كانت العاقلة مصدقة لهم، أو سكتت فإنها تحمل الدية. [٦١، ج٧، ص٤٢١؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩]

الثاني: أن يقولوا تعمــدنا قتلــه : اختلف العلماء رحمهم الله فيما يجب على الشاهدين في حالة تعمدهم الشهادة على المشهود بقصد قتله على قولين :

القول الأول : أنه يقتص من الشهود، وهو مذهب المالكية، [٤٠، ج٢، ص٩١٩ ؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٠] والشافعية، [٦١، ج٧، ص٤٢١ ؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٦ ؛ ٣٣، ج١١، ص٢٩٧] والحنابلة، رحم الله الجميع. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٦ ؛ ٢٨ج٣٠، ، ص٧٣].

مستدلين بما يلي :

١ - أثر علي بن أبي طالب رضي الله عنه المتقدم، ولا مخالف له من الصحابة فكان إجماعاً. [٥٣، ج١٧، ص٢٥٦ ؛ ٣٦ج١٤، ص٢٤٦].

٢ - أن الشاهدين تسببا في قتل المشهود عليه، أو قطعه بما يفضي إليه غالباً فلزمهما القصاص كالإكراه. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٦]

القول الثاني : أن على الشاهدين الدية في أموالهما، وهو مذهب الحنفية، [٤٨، ج٢، ص٨٠٥ ؛ ٥ج٦، ص٢٨٥] وقول عند المالكية، رحم الله الجميع. [٤٠، ج٢، ص ٩١٩ ؛ ٢٦، ج٨، ص٢٤٠].

مستدلين : بأن القتل لم يوجد مباشرة، والتسبب لا يوجب القصاص كحافر البئر، وهذا بخلاف الإكراه ؛ فإن المكرَه فيه مضطر إلى ذلك فإنه يؤثر حياته. [٢٢، ج٢، ص١٥٥]

الراجح : الذي يترجح والعلم عند الله هو القول الأول ؛ وذلك لما يأتي :

أولاً : أثر علي ﷺ ولم يعرف له مخالف فكان إجماعاً.

ثانياً : أما تفريقهم بين المباشرة والتسبب، فلا يسلم لهم بالفرق بينهما، وأما حافر البئر فإن الغالب أنه لا يفضي إلى القتل.

ثالثاً : أما تفريقهم بين المكرِه والمكرَه : فلا يسلم لهم أيضاً بالتفريق بينهما، بل القصاص عليهما. [٣٦، ج١١، ص٤٥٥]

الثالث : إذا تعمدا الشهادة، وقالا: لم نعلم أنه يقتل بهـذا : فإن كان الشاهدان مثلهما يجهل ذلك كأن يكونان قريبا عهد بإسلام، فلا قصاص، وإنما تجب عليهما دية مغلظة ؛ لما فيه من العمد. [٥٣، ص٣١٨ ؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٥٧ ؛ ٣٣ج١١، ص٢٩٧ ؛ ٣٦ج١٤، ص٢٤٦]وعاقلة الشاهدين لا تحمل عنهما هذه الدية ؛ لأن هذه الدية ثبتت باعترافهما، والعاقلة لا تحمل اعترافاً. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٦ ؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩]

الرابع : إذا تعمد أحدهما وأخطأ الآخر: اختلف العلماء رحمهم الله فيما يجب على الشاهدين هنا على قولين:

القول الأول: أنه لا قصاص على الشاهدين، وهو مذهب الشافعية، [٣٣، ج١١، ص٢٩٩ ؛ ٤١، ج٤، ص٥٧٩] والحنابلة، رحم الله الجميع. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٧ ؛ ٢٩ ج٢٥، ص٣٥]

مستدلين: بانتفاء تمحض العمد في حق كل واحد منهما، وعليهما الدية فعلى المتعمد نصف الدية مغلظة، وعلى الآخر نصف الدية مخففة. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٧].

القول الثاني : أن على المتعمد القصاص، وهو رواية عند الحنابلة [٢٨، ج٣٠، ص٧٤؛ ٢٩ج٢٥، ص٣٤].

والقول الأول أولى لأن الشرع يتشوف لحقن الدماء، فالاحتياط عدم القصاص مع إيجاب الدية المغلظة على المتعمد منهما.

الخامس : إذا قال كل من الشاهدين:عمدت وأخطأ صاحبي : اختلف أهل العلم رحمهم الله فيما يجب على الشاهدين في هذه الحالة على قولين :

القول الأول: لا قصاص على الشاهدين، وعليهما الدية المغلظة، وهوأصح القولين عند الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٥٨؛ ٤١ج٤، ص٥٧٩]ووجه عند الحنابلة[٢٨، ج٣٠، ص٧٤؛ ٢٩، ج٢٥، ص٣٥] رحم الله الجميع.

مستدلين:

١ - انتفاء تمحض العمد العدوان في حق كل واحد منهما بإقراره. [٤١، ج٤، ص٥٧٩]

٢ - أن كل واحد منهما اعترف بعمد شارك فيه مخطئاً، وهو لا يوجب القصاص، والإنسان إنما يؤاخذ بإقراره لا بإقرار غيره. [٢٨، ج٣٠، ص٧٤].

القول الثاني: يجب القصاص على الشاهدين جميعاً، وهو قول عند الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٥٨؛ ٣٦ج١٤، ص٢٤٧]ووجه عند الحنابلة، [٢٨، ج٣٠، ص ٧٤؛ ٢٩ج٢٥، ص٣٥]رحمهم الله.

مستدلين: بأن كل واحد منهما قد اعترف بالقتل العمد في حق نفسه، وأضاف الخطأ إلى من قد اعترف بعمده، فصاروا كالمعترفين جميعاً. [٣٦، ج١٤، ص٢٤٧]

الراجح: الذي يترجح والعلم عند الله تعالى هو القول الأول لما سبق من أدلته، ولأن الواجب في القصاص الاحتياط، وما ذكره أصحاب القول الثاني أن كلاً منهما قد اعترف بالعمد فيسلم لهم لكن يقال: بأنه قد اعترف بالعمد، واعترف كذلك بمشاركة المخطئ، فبموجب اعترافه لزمته الدية المغلظة؛ لا لاعترافه بالعمد.

المبحث الخامس: رجوع الشهود في إثبات الزنا

إذا شهد على إثبات الزنا أربعة، وشهد بالإحصان اثنان، ثم رجع هؤلاء الشهود سواء شهود الزنا، أوشهود الإحصان عن شهادتهم، فلا يخلو هذا الرجوع من ثلاث حالات:

الأولى: أن يرجع الشهود جميعاً: إذا رجع جميع الشهود شهود الزنا، و شهود الإحصان، فقد اختلف أهل العلم رحمهم الله فيما يجب عليهم على قولين:

القول الأول: ليس على شهود الإحصان شيء، وهو مذهب الحنفية، [٣٩، ج٧، ص٤٦١؛ ٢٢، ج٢، ص١٥٥] والأظهر عند المالكية، [٢١، ج٢، ص٣٦٩؛ ٢٦، ج ٨، ص٢٤١؛ ٢٤ج٨، ص٢٤١] وأحد القولين عند الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٦٠؛ ٣٣، ج١١، ص٣٠٥؛ ٤١ج٤، ص٥٨٣] رحم الله الجميع.

مستدلين :

١ - بأن شهادة الإحصان لا توجب حداً في نفسها.

٢ - أن الإحصان شرط محض، والحكم يضاف إلى العلة لا إلى الشرط. [٢٢، ج٢، ص١٥٥]

القول الثاني: يغرم الدية جميع الشهود، وهو قول عند المالكية، [٢٤، ج٨، ص٢٤١؛ ٧ج٤، ص٣٠٧] وقول عند الشافعية، [٣٣، ج١١، ص٣٠٥؛ ٤١ج٤، ص ٥٨٣] ومذهب الحنابلة. [٢٨، ج٣٠، ص٧٩؛ ٣٥ج ٣، ص٥٦٣] رحم الله الجميع.

مستدلين: بأن قتل المشهود عليه حصل بمجموع الشهادتين، فتجب الغرامة على الجميع كما لو شهد جميعهم بالزنا. [٤١، ج٤، ص٥٨٣]

وفي طريقة تغريمهم مذهبان :

أ) أن الدية توزع عليهم فإذا كان شهود الزنا أربعة، وشهود الإحصان إثنان فالدية تكون أسداساً، فيتحمل كل واحد من الشهود الستة سدساً، وهو وجه عند الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٦٠؛ ٣٣ج١١، ص٣٠٦]والمذهب عند الحنابلة [٢٨، ج٣٠، ص٧٩؛ ٢٩ج٣٠، ص٧٩] رحمهم الله.

ب) أن الدية تقسم نصفين، فعلى شهود الزنا النصف، وعلى شهود الإحصان النصف، وهو قول عند المالكية، [٢٤، ج٨، ص٢٤١] ووجه عند الشافعية، [٥٣، ج١٧، ص٢٦٠؛ ٣٣ ج١١، ص٣٠٦] ورواية عند الحنابلة [٢٩، ج٣٠، ص٨١؛ ٧ج٤، ص٣٠٧] رحم الله الجميع.

الراجح: الذي يترجح، والعلم عند الله تعالى القول الأول وهو أن شهود الإحصان لا يضمنون؛ لقوة أدلته، وما ذكره أصحاب القول الثاني فيجاب عنه بأنه لا يسلم لهم القياس على ما لو شهدوا جميعاً بالزنا، للوجود الفرق فشهود الزنا يتطلب منهم صفة الفعل بخلاف شهود الإحصان، وإذا وجد الفرق بطل القياس.

الثاني : أن يرجع شهود الإحصان كلهم أو شهود الزنا كلهم : ذكر بعض الحنابلة هذه الصورة، وأن فيها قولان عندهم:

القول الأول: على من رجع الدية كاملة، وهو الصحيح من المذهب عندهم.

القول الثاني: أن من رجع منهم يغرمون نصف الدية. [٦١، ج٢، ص٣٥؛ ٢٩ج ٣٠، ص٨١].

ولعل الراجح أن شهود الإحصان لا يضمنون كما سبق في المسألة السابقة، والله تعالى أعلم.

الثالث:أن يرجع واحد من شهود الزنا، وواحد من شهود الإحصان : ذكر هذه المسألة بعض علماء الشافعية رحمهم الله ، وذكروا أن فيها ثلاثة أوجه :

الأول: على شاهد الزنا ربع الدية، ولا شيء على شاهد الإحصان.

الثاني: على شاهد الزنا سدس الدية، وعلى شاهد الإحصان ربع الدية.

الثالث: على شاهد الزنا ثمن الدية، وعلى شاهد الإحصان ربع الدية. [٥٣، ج١٧، ص٢٦٠؛ ٣٣ج١١، ص٢٩٨]

وبناء على ما سبق ذكره في المسألتين السابقتين، فإن أرجح هذه الأوجه هو الأول، وبالله التوفيق.

المبحث السادس: رجوع شهود التزكية

إذا شهد اثنان، وزكاهما آخران، فإذا رجع شهود التزكية فهل يضمنون أم لا ؟
اختلف أهل العلم رحمهم الله في ذلك على قولين:

القول الأول: أن شاهدي التزكية لا شيء عليهما، وهو قول الصاحبين من الحنفية، [٢٢، ج٢، ص١٥٥]ومذهب المالكية[٢٦، ج٨، ص٢٤٢؛ ٢٤ج٨، ص٢٤٢؛ ٧ج٤، ص٢٠٧]وقول عند الشافعية[٣٣، ج١١، ص٢٩٨؛ ٤١ج٤، ص ٥٨٣]، واختيار القاضي أبي يعلى من الحنابلة، [٣٦، ج١٤، ص٢٥٧]رحم الله الجميع.

مستدلين بما يلي:

١ - أن أثنوا على الشهود فصاروا كشهود الإحصان.

٢ - أن شهادتهما شرط في الحكم وليست الموجبة للحكم. [٣٦، ج١٤، ص٢٥٧] القول الثاني: أن شهود التزكية يضمنون، وهو قول أبي حنيفة، [٢٥، ج٣، ص١٣٥؛ ٢٢، ج٢، ص١٥٥] وقول عند الشافعية، [٣٣، ج١١، ص٢٩٨ ؛ ٤١،

ج٤، ص٥٨٣]ومـذهب الحنابلـة، [٣٦، ج١٤، ص٢٥٧؛ ٢٨ج٣٠، ص٨٧؛ ٢٩، ج٣٠، ص٨٧] رحم الله الجميع.

مستدلين بما يلي:

١ - أن المزكين شهدوا زوراً، فأفضت شهادتهما إلى قتله أو تغريمه، فلزمهم الضمان كشهود الزنا. [٣٦، ج١٤، ص٢٥٧].

٢ - أن التزكية إعمال للشهادة، فالقاضي لا يعمل بالشهادة إلا بالتزكية، بخلاف شهود الإحصان لأنه شرط محض. [٦، ج٧، ص٢٦٢].

الراجح: الذي يترجح هو القول الأول ؛لقوة أدلته؛ ولأن شهود التزكية ما أثبتوا سبب الإتلاف، وهو الزنا، وإنما شهدوا بما ظهر لهم من حال الشهود، فهم أثنوا خيراً عليهم، وبالله التوفيق.

المبحث السابع: رجوع شهود العتق

إذا شهد شاهدان على العتق ثم رجعا عن شهادتهما فإنهما يضمنان القيمة؛ لأن الرقيق من المقومات لا من ذوات الأمثال، ولا يرد المعتق إلى الرق سواء كانت شهادتهما عمدا أو خطأ؛ لأنهما أتلفا مالية العبد عليه من غير عوض، والولاء للمعتق، وقيل إن كان شبه عليهما لم يضمنا، والأول أولى لأن سبيل الأموال تضمن بالخطأ كما تضمن بالعمـد. [٢٥، ج٣، ص١٣٢؛ ٤٠ج٢، ص٩١٨؛ ٢٦ج٨، ص ٢٤٧؛ ٥٣، ج١٧، ص٢٦٥؛ ٣٣ج١١، ص٣٠٢؛ ٤١ج٤، ص٥٨٣؛ ٦٢، ج٢، ص٣٤٦؛ ٦٣، ج٣٠، ص٦٧].

الخاتمـــــــــة

فأحمد الله على إتمام هذا البحث، متوصلاً من خلاله إلى نتائج من أهمها:

١ - أن الشهادة من أهم وسائل الإثبات في القضاء، وتكون فرض عين أحياناً، وفرض كفاية في أحيان أخرى.

٢ - أن الرجوع عن الشهادة يكون رجوعاً كلياً، ويكون رجوعاً جزئياً.

٣ - أن الرجوع عن الشهادة يكون بعبارة صريحة، دالة على ذلك الرجوع، ويكون بعبارة غير صريحة، محتملة إرادة قصد الرجوع، وعدمه.

٤ - أن الرجوع إذا كان قبل الحكم فلا تعتبر هذه الشهادة باتفاق أهل العلم.

٥ - أن الرجوع إذا كان بعد الحكم، وقبل التنفيذ، فالراجح هو التفريق بين الأموال، والعقوبات، فإن كان مالاً لم يؤثر هذا الرجوع على التنفيذ، وإن كان عقوبة كالحد، والقصاص فلا يتم تنفيذ هذا الحكم.

٦ - أن المذاهب الأربعة متفقة على أن الرجوع الذي يكون بعد الحكم والتنفيذ لا يمكن نقضه، لأن الحكم تأكد عن طريق التنفيذ.

٧ - للرجوع عن الشهادة آثار تنبي عليه، وهذه الآثار تختلف بحسب الأمر الذي تمت الشهادة عليه، ومن ثم الرجوع عنها.

٨ - أن شهود الإحصان، إذا رجعوا مع شهود أصل القضية عن شهادتهم فلا شيء عليهم، وإن رجعوا لوحدهم ضمنوا نصف الدية.

٩ - أن شهود التزكية إذا رجعوا عن شهادتهم في تزكية الشهود فلا ضمان عليهم، لأن تزكيتهم مبنية على الظاهر من حال الشهود.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه.

المراجـــــــع

[١] القرطبي، أبو عبد الله محمد. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.. ١٤٠٥هـ.

[٢] ابن فارس، أبو الحسين أحمد. معجم *مقاييس اللغة*. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[٣] ابن منظور، أبو الفضل محمد. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٣٧٤هـ.

[٤] الفيروزأبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. بيروت: دار الفكر. د.ت.

[٥] الكاساني، أبو بكر بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. ط٢، بيروت: دار الكتاب العربي. الثانية. بيروت. عام ١٤٠٢هـ.

[٦] ابن عابدين. محمد علاء الدين. حاشية قرة عيون الأخيار تكملة رد المحتار. دار الفكر. بيروت. ١٣٨٦هـ.

[٧] الدسوقي، محمد بن عرفة. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. ط٢. بيروت: دار الفكر.، د.ت.

[٨] الرملي، محمد بن أحمد. *نهاية المحتاج شرح المنهاج*. بيروت: دار الكتب العلمية. ١٤١٤هـ.

[٩] الدمياطي، أبو بكر بن محمد. *حاشية إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٩هـ.

[١٠] البهوتي، منصور بن إدريس. *الروض المربع*. ط٢. بيروت: بساط، ١٤٠٣هـ.

[١١] ابن القيم، الطرق الحكمية. تحقيق: محمد غازي. القاهرة، مطبعة المدني، د.ت.

[١٢] البعلي، علي بن محمد. *الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. الرياض: منشورات المؤسسة السعيدية، د.ت.

[١٣] البخاري، أبو عبدالله محمد. صحيح *البخاري*. استانبول، المكتبة الإسلامية، د.ت.

[١٤] النيسابوري، مسلم بن الحجاج. صحيح *مسلم*. القاهرة: دار السلطة العلية. ١٣٣٤هـ.

[١٥] الترمذي، محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*. بيروت: دار إحياء التراث، د.ت.

[١٦] الدارقطني، علي بن عمر. *سنن الدارقطني*. ط٢. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٣هـ.

[١٧] البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى*. بيروت: الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

[١٨] العسقلاني، أحمد بن حجر. *التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير*. تحقيق: شعبان إسماعيل. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، د.ت.

[١٩] الألباني، محمد بن ناصر. *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

[٢٠] ابن فرحون، إبراهيم بن علي. *تبصرة الحكام في أصول الأقضية*. القاهرة: الكليات الأزهرية، ١٤٠٦هـ.

[٢١] الصاوي، أحمد بن محمد. *بلغة السالك لأقرب المسالك*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٨هـ.

[٢٢] الموصلي، عبد الله بن محمود. *الاختيار لتعليل المختار*. ط٣. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٥هـ.

[٢٣] ابن أبي شيبة، أبو بكر. *المصنف في الأحاديث والآثار*. بمباي: الدار السلفية. د.ت.

[٢٤] الحطاب، أبو عبد الله محمد. *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر. ١٤١٢هـ.

[٢٥] المرغيناني، أبو الحسن علي. *الهداية شرح بداية المبتدئ*. د.م: المكتبة الإسلامية، د.ت.

[٢٦] ابن المواق. محمد بن يوسف. *التاج والإكليل بهامش مواهب الجليل*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ.

[٢٧] الشيرازي، إبراهيم بن علي. *المهذب*. بيروت: دار المعرفة. د.ت.

[٢٨] ابن قدامة، أبو الفرج عبد الرحمن. *الشرح الكبير على متن المقنع*. الجيزة: دار هجر، ١٤١٧هـ.

[٢٩] المرداوي، علي بن سليمان. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. القاهرة: دار هجر،. ١٤١٧هـ.

[٣٠] الأصبحي، مالك بن أنس. *الموطأ*. بيروت: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٣١] القزويني، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجة*. بيروت: دار الفكر. د.ت.

[٣٢] البغدادي، عبدالوهاب القاضي. *المعونة على مذهب عالم المدينة*. مكة المكرمة: مكتبة نزار مصطفى الباز. ١٤١٥هـ.

[٣٣] النووي، محيي الدين بن شرف. *روضة الطالبين*. ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ.

[٣٤] ابن مفلح، أبو عبد الله محمد. *الفروع*. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٥هـ.

[٣٥] البهوتي، منصور بن إدريس. *شرح منتهى الإرادات*. بيروت: دار الفكر.، د.ت.

[٣٦] ابن قدامة، أبو محمد عبد الله. *المغني*. القاهرة: هجر، ١٤٠٦هـ.

[٣٧] الشوكاني، محمد بن علي. *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار*، مصر: مطبعة الحلبي، الأخيرة.

[٣٨] النيسابوري، ابن المنذر. *الإجماع*. تحقيق: فؤاد عبدالمنعم. ط٣. دار الدعوة. ١٤٠٢هـ

[٣٩] ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد. *شرح فتح القدير*. بيروت: دار الكتب الإسلامية، ١٤١٥هـ.

[٤٠] ابن عبدالبر، يوسف بن عبدالله. *الكافي في فقه أهل المدينة*. تحقيق: محمد الموريتاني. الرياض: مكتبة الرياض، ١٣٩٨هـ.

[٤١] الشربيني، محمد بن الخطيب. *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٥هـ.

[٤٢] البهوتي، منصور بن إدريس. *كشاف القناع*. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٣هـ.

[٤٣] الزركشي، محمد بن عبدالله. *شرح الزركشي على مختصر الخرقي*. الرياض: شركة العبيكان، د.ت.

[٤٤] القرطبي، محمد بن رشد. *بداية المجتهد* ط٧. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٥هـ.

[٤٥] ابن شاس. عبد الله بن نجم. *عقد الجواهر الثمينة*. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤١٥هـ.

[٤٦] ابن هبيرة، *الإفصاح عن معاني الصحاح*. بيروت: دار الكتب العلمية. الأولى، ١٤١٧هـ.

[٤٧] ابن حزم، علي بن أحمد. *المحلى*. القاهرة: مكتبة الجمهورية العربية، ١٣٩٠هـ.

[٤٨] السغدي، علي بن الحسين. *النتف في الفتاوى*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ.

[٤٩] العاصمي، عبد الرحمن بن قاسم. *حاشية الروض المربع*. ط٢. بيروت: بساط، ١٤٠٣م.

[٥٠] الفيومي، أحمد بن علي. *المصباح المنير*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٧م.

[٥١] الرصاع، أبو عبدالله. *حدود ابن عرفة مع شرحها*. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٣م.

[٥٢] ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر، *أعلام الموقعين عن رب العالمين*. بيروت: دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة، د.ت.

[٥٣] الماوردي، علي بن محمد. *الحاوي الكبير*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

[٥٤] ابن جزي، محمد الكلبي. *القوانين الفقهية*. ليبيا: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٨م.

[٥٥] المطيعي، محمد نجيب. *تكملة المجموع شرح المهذب النووي*. حققه: مكتبة الإرشاد. جدة، د.ن.

[٥٦] الصنعاني، أبو بكر عبدالرزاق. *المصنف*. تحقيق: الأعظمي، ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

[٥٧] ابن عابدين، محمد أمين. *حاشية رد المحتار*. ط٢ بيروت: دار الفكر، ١٣٨٦هـ.

[٥٨] ابن القاسم، عبدالرحمن. *المدونة الكبرى: رواية سحنون*. بيروت: دار الفكر.

[٥٩] الشوكاني، محمد بن علي. *السيل الجرار*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ.

[٦٠] القرافي، أحمد بن إدريس. *الذخيرة*. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤م.

[٦١] الشافعي، محمد بن إدريس. *الأم*. بيروت: دار الفكر. ١٤٠٠هـ.

[٦٢] ابن تيمية، مجد الدين. *المحرر في الفقه*. ط٢. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ.

[٦٣] ابن قدامة، أبو محمد عبد الله. *المقنع*. الجيزة: دار هجر، ١٤١٧هـ.

Testimony Withdrawal and Its Stipulations in the Islamic Law

Abdulrahman Othman Aljaloud
Assistance Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 25/4/1424H.; accepted for publication 26/3/1425H.)

Absrtact. A testimony is considered an essential judiciary mean of proofing innocence or guilt and maintaining personal rights, as well as preserving the judicial system from manipulation, injustice and error. A testimony, however, could be withdrawn either before or after sentencing. In case it's withdrawn after sentencing, it could be before executing the punishment or after executing the punishment.

There are consequences to a testimony withdrawal depending on the exact nature of the subject itself. This is the topic of my research covered in three separate sections:

1- Section one covers the definition of "testimony" and its stipulations.

2- Section two covers the definition, types, and time of "withdrawal".

3- Section three covers the consequences of withdrawing the witness testimony concerning marriage, divorce, personal properties and physical punishments.

The research is concluded with a summary of the highlights of the most important findings regarding the topic.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٩٩٧-١٠٥٢ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

البر في القرآن وأثره في حياة المكلفين

إدريس حامد محمد علي

أستاذ التفسير المساعد، قسم الثقافة الإسلامية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٨/٨/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٤/١/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. خلصت الدراسة إلى بيان أن البر عقيدة، وشريعة، وسلوك، وإيمان، عبادة، وخلق. قول وعمل واعتقاد، إنفاق وإشفاق، صبر ووفاء، صدق وورع، اسم جامع للطاعات المقربة إلى رب البريات. فإذا أطلق تناول جميع ما أمر الله به، فيدخل فيه كل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأفعال والاعتقادات، ولذلك فسّر بالإيمان والتقوى والعمل الصالح، وأكّدت أنه مطلوب لذاته، لما فيه من كمال العبد وصلاحه، الذي لا صلاح له بدونه لكثرة منافعه، وجمعه لجميع خصال الخير ومقومات الدين في الدنيا والآخرة. وقفت الدراسة على بيان مفهومه، ودلالاته، وعلاقته بالتقوى، وتسمي الله به، ومجالاته، كما وقفت على صفات الأبرار ومكانتهم وجزائهم، ثم ختمت بالآثار المترتبة عليه. وانتهت الدراسة إلى نتائج منها:

١ - ورد مصطلح البر في القرآن في ٢٠موضعا، اشترك مع التقوى في٧منها مع تقدّمه عليها في ست منها.

٢ - إنّ البر طريق موصل إلى الجنة.

٣ - إنّ البر يتحقق به زيادة في العمر، وبركة في المال والولد.

٤ -تحصل به السعادة في الدارين: لحصول الطمأنينة للنفوس في الدنيا والسلامة من العذاب في الآخرة.

٥ - يحقق محبة الله لعباده البررة والتي توصلهم المكانة الرفيعة في الأخرى.

والله أسأل أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، والحمد لله رب العالمين.

المقدمة

الحمد لله الذي جعل الجنة دارا للأبرار، والصلاة والسلام على خير البرية، أفضل من صلى وصام وحج وقام، أبر هذه الأمة قلوباً، وأصدقها لهجة، وأفصحها لسانا، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا إلى يوم الدين، وبعد.

ليس للبر مكانة أعلى من أن يصف بها المولى - عز وجل- ذاته العليّة لأن من أسمائه الحسنى (البّر) ومن عظيم صفات البررة أنه مدح بها أنبياءه كما مدح بها ملائكته المسبحة بقدسه في قوله تعالى: ﴿ كِرَامٍ بَرَرَةٍ ﴿١٦﴾ ﴾ عبس :١٦ وأثنى تعالى على عباده المتصفين بصفة البر بالثناء الحسن وجعل لهم عظيم المكانة في الآخرة . وأعد لهم النزل من عنده وأن ما لهم عنده خير عظيم لا يقادر قدره، ولا يطاق وصفه مما لم تره العيون، ولم تسمعه الآذان ومما لم يخطر على خاطر أحد من البشر .

إن البر إذا أطلق تناول جميع ما أمر الله تعالى به كما أن مسماه يكون مسمى التقوى، ويكون مسمى التقوى مثل مسمى البر، فيدخل فيه كل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال والاعتقادات، وقد تكرر ذكر مصطلح البر في القرآن في (٢٠) موضعا. وللتعرف على مصطلح البر في القرآن لابد من تدبر كتاب الله تعالى لنرى كيف جعل الله البر منتهى الأماني والسعي الجاد للمؤمنين بالله تعالى

إن اللافت للنظر في آيات البر في القرآن وجود آية عظيمة تسمى آية البر جمعت كل ما يتعلق به من أصول وفروع، فجاء فيها تفصيل دقيق وعميق للبر، فذكرت أنواعه ومجالاته التي يعنيها الإسلام، ويدعو أتباعه إليها رافضة على من زعم أن البر يتحقق

بالتوجه إلى جهة مخصوصة في الصلاة، ومؤكدة أن التوجه بحد ذاته ليس براً وإنما المقصود من البر مناجاة الحي القيوم، وإيثار الإنسان غيره على نفسه بالمحبوب من المال مع التأكيد على صلات ذوي القربى وغيرهم فيحقق الأبرار عبادة الخالق ومعاملة الخلق بتوازن تام مع عدم إغفالهم متطلبات أرواحهم وأجسادهم.

إن الدافع الذي دفع الباحث إلى هذا الموضوع هو النظر والتأمل في مصطلح البر من خلال نصوص القرآن، لأنه في شموله، وعمق مدلوله، وتوسع معانيه، وسمو مكانته، لم يحظ بمكانة مرموقة من الباحثين لا في المناهج والتناولات، ولا في التطبيق في السلوك والواقع.

مشكلة البحث: انحسار مفهوم البر من معناه الواسع في معان وقوالب ضيقة تتمثل في بر الوالدين، والأبناء، والبر بالفقراء، بما تقوم به جمعيات البر الخيرية من أعمال.

حدود الدراسة: السعي إلى فك هذا الانحسار من المعنى الضيق إلى المعاني الواسعة للعودة به إلى سعة مفهومه الواسع، وعمق مدلوله الشامل.

أهمية البر في القرآن

ذكر الله البر في القرآن في عشرين موضعا، من هذه المواضع آية عظيمة وردت في سورة البقرة من أطول الآيات التي تحدثت عن البر وبيّنت أهميته، ومجالاته، وأنواعه فهي بحق كانت من الآيات الجامعة في القرآن قال عنها ابن كثير: من اتصف بهذه الآية فقد دخل في عرى الإسلام كلها وأخذ بمجامع الخير كله [١، ج١، ص٢٨٢].

وقال غيره من عمل بهذه الآية فقد كمل إيمانهم، لأنهم صدقت نياتهم فاستقامت قلوبهم بأعمالهم [٢، ج١ص١٠٨] وذلك لأنها اشتملت على أحكام متعددة في العقائد

والعبادات والمعاملات والأخلاق والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات، وأكدت أن التكافل بين المسلمين حق مفروض يجعلهم كالبنيان المرصوص . وبينت الآية أن المؤمن بعقيدته وإيمانه وصدقه يواجه شدائد الحياة، ويستعين بالصبر على البأساء والضراء وحين البأس على ملمات الحياة، ولذلك قال القرطبي : هذه آية عظيمة من أمهات الأحكام، لأنها تضمنت ست عشرة قاعدة [٤ ،ج٢ ، ص٢٤١] ثم بيّن تلك القواعد من الإيمان بالله .... إلى الصدق والتقوى . ومما يدل على أهمية البر في القرآن فقد تكرر ذكره في عشرين موضعا، منها ما جاء مقرونا مع التقوى في سبعة مواضع، وقدم البر عليها في ستة مواضع منها :﴿ ولكن البر من أتقى ﴾، ﴿ أن تبروا وتتقوا وتصلحوا بين الناس ﴾، ﴿ وتناجوا بالبر والتقوى ﴾، ﴿ وتعانوا على البر والتقوى ﴾ إلى غير ذلك من الآيات .

مفهوم البر ودلالاته

البر كلمة قليلة الأحرف، كبيرة الأثر، جميلة الوقع واسعة المعنى، ثلاثية الأحرف، تركبت من الباء، والراء المكرر اللذان يدلان على السعة والامتداد [٥، ص٢٥] والعمق والاستقرار، فهي كلمة جامعة شاملة تشمل كل ما من شأنه أن يوصل إلى مرضات الله تعالى .

مفهوم البر

البر : باؤها مثلثة، بَر، بُر، بِر وتدل على معانٍ متعددة :

١ - البَرّ - بالفتح - خلاف البحر[٦ ، ص٤٧] ويظهر فيه التوسع.

٢ - البُرّ - بالضم - الحب المعروف في الغذاء (القمح) لأنه أوسع ما يحتاج إليه في الغذاء[٧، ص١١٤]

٣ - البِرّ - بالكسر - الإحسان - ويظهر فيه التوسع في فعل الخير [٧، ص١١٤] .

٤ - البَرُّ - بالفتح - من أسماء الله تعالى، أي فاعل البر وهو المحسن، والبر الذي بصدد الحديث عنه هنا هو البِرّ : بكسر الباء - مصدر مأخوذ من (ب رر) وهو في الأصل اسم لما يحصل به للمبرور النفع [٨، ص١٩٠] كما يطلق البر على الصلاح، الخير، الإحسان، الصدق [٩، ج١ص٣٨٤] الطاعة، الصلة، التقوى، الجنة، صلة الأرحام، حسن الخلق.

وقد ذكر أهل التفسير أن البر في القرآن على ثلاثة أوجه [١٠، ص٢١٥] :

١ - البر: الصلة قال تعالى: ﴿ ... أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓاْ إِلَيْهِمْ ﴾ الممتحنة : ٨

٢ - البر : الطاعة قال تعالى : ﴿ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ﴾ المائدة : ٢ .

٣ - البر: التقوى قال تعالى: ﴿ أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ ﴾ البقرة : ٤٢ .

ومما جاء في بيان أوجه البر في السنة قوله صلى الله عليه وسلم (البر : حسن الخلق) [١١، ج٤ ص١٩٨٠ برقم] [(١)]

وقوله (الحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة) [١٢، ج٢ ص٦٢٩] [(٢)] أي الذي لا يخالطه شيء من المآثم .

---

(١) أخرجه مسلم في البر والصلة باب تفسير البر والإثم ، رقم ٢٥٥٣ .

(٢) أخرجه البخاري في أبواب العمرة باب وجوب العمرة وفضلها، ٦٢٩/٢، رقم ١٦٨٣، ومسلم في الحج، باب في فضل الحج والعمرة، ٩٨٣/٢ رقم ١٣٤٩.

وقوله (البر ما اطمأنت إليه النفس واطمأن إليه القلب) [١٣ ،ج٤ ص٢٢٨] [(٣)]

وبهذا نعلم أن البر في اللغة يطلق على كل اسم جامع للخير.

البر في الاصطلاح : اختلف العلماء في تعريف البر الاصطلاحي اختلاف تنوع لا اختلاف تضاد فمنهم من قال : البر: الصلاح ، ومنهم من قال : البر: الخير [١٤ ،ج١ ص١١٦ -١١٧] ومنهم من قال : البر : خير الدنيا والآخرة ، ومنهم من قال : البر : سعة الإحسان والخير الكامل [١٥ ،ج٢ ص١٢٨] .

لكن أجمع تعريف له من قال البر كلمة جامعة لكل أصناف الخير [٥ ،ج٢ ص٢٣٨] .

فالبر في الاصطلاح : هو كل ما يتقرب به إلى الله تعالى من صالح الأعمال وفاضل الأخلاق.

في كل هذه المعاني اللغوية يتبوأ المفهوم الإسلامي للبر مكانة عالية فتتعدد معانيه ويتوسع مفهومه حتى يقترن بكل فعل خير وقول حسن ، واعتقاد سديد .

ومن هنا ندرك أن البر بالنسبة للعبد هو جماع الخير الذي يشمل المعاني النفسية ، والأخلاق الحسنة ، وما ينشأ عنهما من أعمال صالحة طيبة يتقرب بها العبد إلى ربه ، وأما بالنسبة إلى الله فهو الثواب والرضا والمحبة الإلهية.

وقد كان العرب يفهمون معنى البر على هذا الوجه ، ويدركون أن كل عمل صالح أو نية طيبة أو خلق مرضي شعبة من شعب البر [٣ ، ص٨٠] .

معاني البر ودلالاته

من معاني البر

١ - هو كل فعل مرضٍ [١٦ ، ص٣٦] .

(٣) أخرجه الإمام أحمد في المسند ٥/ ٢٦٩ ، والدارمي في سننه ٢/ ٦٩٦.

٢ - سعة الخير والمعروف: ﴿ لَن تَنَالُواْ ٱلْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ ﴾ آل عمران: ٩٢ .

٣ - اسم جامع لأعمال الخير [١٧ ،ج١ ص٥٤]

٤ - تصديق اليمين لقوله تعالى : ﴿ وَلَا تَجْعَلُواْ ٱللَّهَ عُرْضَةً لِّأَيْمَٰنِكُمْ أَن تَبَرُّواْ وَتَتَّقُواْ وَتُصْلِحُواْ بَيْنَ ٱلنَّاسِ ﴾ البقرة : ٢٢٤.

٥ - البر : التقوى ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنِ ٱتَّقَىٰ ﴾ البقرة : ١٨٩.

٦ - البر : حسن الخلق (البر حسن الخلق) (٤).

٧ - البر : بمعنى العبد البار ﴿ ولكن البر من أمن بالله ﴾ البقرة : ١٧٧.

٨ - البر : الطاعة والعبادة [١٤ ،ج١ ص١١٦] .

٩ - البر : الوفاء بما جعل على نفسه [١٧ ،ج١ ص١١٧]

١٠ - البر : سعة الإحسان، وشدة المرضاة، والخير الكامل الشامل، لذلك توصف به الأفعال القوية الإحسان، فيقال بر الوالدين، وبر الحج [١٥ ،ج٢ ص١٢٨] .

١١ - بر العبد ربه : بحسن المعاملة في تلقي شرائعه وأوامره [١٥ ،ج٢ ص١٢٨] .

١٢ -إن البر: عطاء وإسداء للمعروف، ومبالغة في الإحسان القاصر على النفس والمتعدي إلى الغير .

١٣ - البر : الجنة لأن بر الرب بعبده في الآخرة وإكرامه إياه بإدخاله الجنة [٢٢ ،ج٣ ص٣٤٧] .

إن دلالات البر في القرآن لا تقتصر على أمر واحد بل تتعدى ذلك إلى جهات مختلفة وأنواع متعددة فارتبط البر بالإيمان الصحيح حتى صارت أصول الإيمان عنوان البر

---

(٤) أخرجه مسلم في البر والصلة باب تفسير البر والإثم ٤/ ١٩٨٠ رقم ٢٥٥٣.

ودلالة عليه كما ارتبط البر بالعمل الصالح من إنفاق وصلاة وزكاة ووفاء واتصل كذلك بكمال الأخلاق وتهذيب النفس وترتيبها على محبة الخير وفعله كما ارتبط قول البار بفعله فلا ينفصل أحدهما عن الآخر . إن دلالات البر شملت كافة وجوه الخير مما يمكن أن يقوم به إنسان في هذه الحياة كما يتبيّن من هذا الشمول : أن سائر أعمال بني آدم يمكن أن تكون موضوعا للبر .

إن البر يتجاوز العبادات إلى العادات ويحولها إلى عبادة ينتفع الأبرار ببرها وثوابها كما أن الأبرار يعملون في ثلاث اتجاهات يتحقق فيهم بر الإنسان بالإنسان عندما يبرون بإخوانهم، ويتحقق فيهم برهم بأنفسهم عندما يقيموها على الجادة، ويتحقق فيهم برهم بربهم بتقواه وطاعته وتلقي شرائعه فما أوسع دلالات البر وما أحوج أمم الأرض إليه برهم وفاجرهم حتى يزداد الأبرار برا ويتخلى الفجار عن فجورهم ويلحقوا بالأبرار .

العلاقة بين البر والتقوى

عرفت البر معناه ودلالاته فما هي التقوى؟

التقوى مأخوذة من وقي أصل تائها واو، الواو فيها بدلُ من الياء . تقول وقاه الله وقيا ووقاية: صانه والوِقاءُ، الوَقاء والوقاية والوقاية، والوقاية كل ما وقيت به شيئا .

ففي الصحاح ووقاه الله وقاية بالكسر أي حفظه [١٨ ،ج٦ ص٢٥٢٧] وفي معجم المقاييس الواو والقاف والياء كلمة واحدة تدّل على دفع شيء عن شيء، ووقيته أقيه وقيا والوقاية ما يقي الشيء [١٩ ،ج٦ ص١٣١.] .

وفي اللسان : وقيت الشيء أقيه إذا صنته وسترته من الأذى ... والاسم : التقوى التاء بدّل من الواو والواو بدّل من الباء [٢٠ ،ج١٥ ص٤٠٣] .

فالتقوى في اللغة اسم مرادف للتقية، ومثلهما تقاة، وفعلها الماضي اتقى [٩، ج٤ ص٤٠١] فيكون محور مادة التقوى الذي يدور عليه فروعها هو الكلاءة والحفظ والرعاية، والصيانة والحماية والحذر لأن المتقي يحترز مما اتقاه .

وهذا هو معنى التقوى اللغوي بإيجاز، أما في الاصطلاح : فقد تعددت تعريفاتهم لها عرفها الراغب : حفظ النفس عما يؤثم وذلك بترك المحظور [٧، ص٨٨١] و[٢١، ص٢٦٥] .

وعرفها البيضاوي : استفراغ الوسع للقيام بالواجب واجتناب المحارم [١٦، ص٨٤].

وعرفها ابن مسعود : أن يطاع فلا يعصي ويشكر فلا يكفر ويذكر فلا ينسى [٢٢، م٣، ج٤ ، ص٢٨] .

وعرفها طلق بن حبيب : أن تعمل بطاعة الله على نور من الله ترجو ثواب الله وأن تترك معصية الله على نور من الله تخاف عقاب الله [٢٣ ، ص١١] .

كل هذه التعريفات وغيرها ذكرت في التقوى، لأنها يتحقق بها الكمال البشري بصيانة النفس وحمايتها وحفظها من كل ما يضر ويؤذي، ففيها كمال توقي الإنسان مما يضره بفعل المأمورات وترك المحذورات التي تستوجب غضب الله تعالى فالمتقي هو كل من استقام على طريق الإيمان والإسلام ووقف عند حدودهما .

فقد ذكر الله التقوى في القرآن في أكثر من ٢٥٨ موضعا .

وذكر البر في القرآن في أكثر من ٢٠ موضعا .

وجمع تعالى بين البر والتقوى في ٧ مواضع، قدم فيها البر على التقوى في ستة مواضع. أما الآية الوحيدة التي قدم الله فيها التقوى على البر فكان في آيتين متتاليتين

وليس في آية واحدة فالبر كان أخص من التقوى لأنه يتناول بر الوالدين وهو من التقوى لأن التقي يبر والديه كما يبر ربه .

إن بين البر والتقوى تلازما يكاد يكون دائما لأنه إذا أطلق البر كان مسماه التقوى وإذا أطلقت التقوى كان مسماها مسمى البر.

فتكون العلاقة بينهما على النحو الآتي :

إذا أطلق أحدهما دخل فيه الآخر : فإنه اسم جامع للقيام بكل ما يحبه الله ورسوله ظاهراً وباطناً، وترك ما يكرهه الله ورسوله ظاهرا وباطنا، وإذا جمع بينهما نحو ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ﴾ المائدة : ٢ ، فسر البر بالقيام بعقائد الإيمان وأخلاقه، وأعمال البر كلها: القاصرة والمتعدية . وفسرت التقوى باتقاء ما يسخط الله من الكفر والفسوق والعصيان [٢٤ ، ص٢٨٣] .

عندما يقترن البر بالتقوى تكون العلاقة بينهما علاقة السبب المقصود لغيره والغاية المقصودة لنفسها فالبر مطلوب لذاته : إذ فيه كمال العبد وصلاحه الذي لا صلاح له بدونه لكثرت المنافع والخير فيه لأنه جامع لجميع خصال ومقومات الخير وأنواعه .

أما التقوى فهي الطريق الموصل إلى البر والوسيلة إليه لأن لفظها تقوى من وقى يقي وقاية فهي تدل على الوقاية لأن المتقي يجعل بينه وبين النار وعذاب الله وكل محذور وقاية تقيه، والوقاية من باب دفع الضر فالتقوى والبر كالعافية والصحة [٢٥ ، ص١١-١٢] .

فالبر هو التقوى، والبار هو الإنسان الكامل الذي زكت روحه وتهذبت نفسه وتأدب بآداب الإسلام والبر باب عريض يوصل القلوب ألطافا [٢٦ ،ص١٨٤] ، ويوصل النفوس إلى بعضها محبة وإلفاً، لذا قرن الله بينهما في قوله تعالى : ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ﴾ المائدة: ٢. ففي التقوى يتحقق رضا الله وفي البر يتحقق رضا

الناس، إذا أخذ من الزاوية القصيرة، ويتحقق به رضا الله ورضا الناس إذا أخذ من الزاوية الواسعة ومن تحقق له رضا الله ورضا الناس فقد تمت سعادته وعمت نعمته.

ومن الأقوال التي ذكرت في العلاقة بين البر والتقوى :

١ - البر يتسع لكل لون من ألوان الخير فهي كلمة واسعة جامعة لكل دروب المعروف لأن معناها سعة الخير والمعروف [٤، ج٢ ، ص٢٣٨].

أما كلمة التقوى فتطلق على كل عمل يكون الباعث عليه اتقاء الشر أو اتقاء الخير.

٢ - البر إذا أطلق كان مسماه مسمى التقوى .كذلك التقوى إذا أطلقت كان مسماها مسمى البر.

٣ - البر فيه أعمال القلوب وكذا أعمال الجوارح.

أما التقوى فيغلب عليها أنها من أعمال القلوب لقوله تعالى : ﴿ وَمَن يُعَظِّمْ شَعَٰٓئِرَ ٱللَّهِ فَإِنَّهَا مِن تَقْوَى ٱلْقُلُوبِ ﴾ الحج ٣٢.

٤ - البر هو العمل الزائد على مرتبة التقوى فالأبرار هم الذين يتوسعون في أعمال البر فوق أعمال التقوى، أما التقوى فهي دون مرتبة البر[٢٧ ، ص٥٦].

إن القيام بأصول الإيمان وأصول الإسلام وأصول الأخلاق يدّل على القيام بأعمال البر.

كما أن تحقيق أعمال القلوب كالإيمان بالله ولوازمه وتحقيق الأعمال البدنية كالصلاة، والمالية كالزكاة يعّد من التقوى، لأن الله ختم آية البر بقوله: ﴿ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴿١٧٧﴾ ﴾ البقرة : ١٧٧.

٥ - إن البر يتعد نفعه إلى الغير أما التقوى فيبقى نفعها للإنسان نفسه.

فالعلاقة بين البر والتقوى علاقة تلازم لأن الله تعالى يقول : ﴿ ولكن البر من اتقى ﴾ ويقول : ﴿ وتناجوا بالبر والتقوى ﴾ ويقول: ﴿ أن تبروا وتتقوا ﴾ ويقول: ﴿ وتعاونوا على البر والتقوى ﴾ .

فجعل الأبرار هم المتقون عند الإطلاق والتجريد ، وقد ميز بينهما عند الاقتران والتقييد ، كما في قوله : ﴿ وتعاونوا على البر والتقوى ﴾ فدّلت الآيات على أن مسمى الإيمان ومسمى البر ومسمى التقوى عند الإطلاق واحد ، فالمؤمنون هم المتقون وهم الأبرار[٢٨ ، ج٧ ، ص١٨٣] .

ففسر البر بالإيمان وفسر بالتقوى ، وفسر بالعمل الذي يقرب إلى الله والجميع حق[٢٨ ، ج٧ ، ص١٧٩] .

فأيهما أطلق تناوله ما يتناوله الآخر .

البر من أسماء الله

ليس للبر مكانة أعلى من أن يصف بها المولى عز وجل ذاته العلية فمن أسمائه الحسنى (البَرّ) في قوله تعالى : ﴿ إِنَّا كُنَّا مِن قَبْلُ نَدْعُوهُ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْبَرُّ ٱلرَّحِيمُ ﴿٢٨﴾ ﴾ الطور: ٢٨. ومعنى البرّ في الآية : الكثير الإحسان والكرم ، كثير الرحمة والفضل لعباده ، قال ابن الجوزي : ورد في معنى البرّ في الآية ثلاثة أقوال :

١ - البرّ: الصادق فيما وعد .

٢ - البرّ : اللطيف .

٣ - البرّ: العطوف على عباده المحسن إليهم الذي عمّ ببره جميع خلقه [٢٩ ، ج٨ ص٥٣] . فالبر من أسماء الله تعالى لأنه يحقق لعباده الثواب والرضا والمحبة الإلهية [٣، ص٨٠].

فهو تعالى يمن على السائلين بحسن العطاء، ويمن على العابدين بجميل الجزاء، ولا يقطع إحسانه عن عباده بسبب عصيانهم [٣٢، ج٣، ص١٣٢٠] . فهو تعالى عند حسن ظن عبده به كما حكى الله عنهم قولهم ﴿ إِنَّا كُنَّا مِن قَبْلُ نَدْعُوهُ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْبَرُّ ٱلرَّحِيمُ ﴾ أي من قبل لقاء الله تعالى والمصير إليه، يعنون في الدنيا ﴿ ندعوه ﴾ نعبده ولا نعبد غيره ونسأله الوقاية لأنه تعالى البرّ : أي المحسن العظيم الرحمة الذي إذا عبد أثاب وإذا سئل أجاب [٣٠، ج٤ ، ص١٩٢] .

يقول ابن القيم فهذا دعاء العبادة المتضمن للسؤال رغبة ورهبة، والمعنى إنا كنا من قبل نخلص له العبادة، وبهذا استحقوا أن وقاهم عذاب السموم، لا بمجرد السؤال المشترك بين الناجي وغيره فإن الله سبحانه يسأله من في السموات ومن في الأرض، والفوز والنجاة إنما هي بإخلاص العبادة لا بمجرد السؤال والطلب [٣١، ج٣ ، ص٥ -٦] .

فالبَرّ : أي فاعل البرّ، والبَرّ الرحيم : المحسن، وهو من تتوالى منه أعمال البَرّ، فمن توالت منه أعمال البر من الخلق يسمى بَراً .

أما إذا كان الاسم منسوبا إلى الله : فالبَرّ هو مطلق الإحسان .

فالبر : مطلق عطاء الله، وإحسانه إلى الخلق في الدنيا والآخرة، فيعطيهم سعادة تملأ قلوبهم، وصحة تحفظ أبدانهم .

فالبر في حقه تعالى، فهو فاعل البر والإحسان، يحسن إلى عباده بالخير، فالله تعالى خلق الخلق ليسعدهم، خلقهم ليحسن إليهم، ليكرمهم، فأصل الخلق إحسان

[٣٢،ج٣ ، ص١٣١٨] يقول تعالى في الحديث القدسي :(إني والإنس والجن في نباء عظيم، أخلق ويعبد غيري وأرزق ويشكر سواي[٣٣،ج٤ ، ص١٣٤] [(٥)].

فالبَرّ : الإحسان بالبر المطلق .

فالمصيبة إحسان، لأنها ترد الشارد القافل المنحرف إلى الله، والله عز وجل بَرّ به، أي إحسانه مطلق يسوق بعض الشدائد لبعض عباده كي يحمله على التوبة، فإذا تاب قبله وأكرمه .

فأحيانا كل مصائب الدنيا تنطوي تحت اسم البَرّ والله تعالى يكشف لعبده المؤمن يوم القيامة عن كل شيء ساقه له في الدنيا من متاعب، ثم لما يرى ما هو فيه من نعيم لا شك أنه يذوب من شدة امتنان الله عليه حيث وقاهم عذاب السموم لما علم من تقواهم وخشيتهم وإشفاقهم وهم يعرفون أن العمل لا يدخل صاحبه الجنة إلا بمنة من الله وفضل [٣٤،ج٦ ، ص٣٣٦٦] .

وفي معرض هذا الامتنان جاء ذكر تسمية الله بالبر الرحيم

لأن كل مسلم يعلم أن الله يتداركه باللطف والتأديب كما يتداركه بالمرض والتخويف ليعود إليه عند الضراء، ويشكره حال السراء، فيبتليه بالأمرين فقر وغنى، سعة وضيق كما قال : ﴿ ونبلوكم بالشر والخير فتنة وإلينا ترجعون ﴾ الأنبياء ٣٥ :

فالبر هو الذي لا يصدر عنه القبيح، (بل هو الذي يحسن إلى السائلين يحسن عطائه، ويتفضل على العابدين بجزيل جزائه لا يقطع الإحسان بسبب العصيان، وهو الذي لا يصدر عنه القبيح، وكل فعله مليح) [٣٥، ص٢٣٥] .

---

(٥) أخرجه البيهقي، في شعب الإيمان برقم ٤٥٦٣ ، والديلمي في مسند الفردوس برقم ٤٥٠٦ ، وضعفه السيوطي في الجامع الصغير برقم ٦٠٠٨ ، وضعفه الألباني في السلسلة الضعيفة برقم ٢٣٧١ .

مجالات البر

للبر مجالات كثيرة لأنه يرتبط بالحقائق، ويدفع إلى أداء التكاليف الشرعية التي منها البر في العقيدة، والبر في العمل الذي يتمثل في جوانب الأحكام الشرعية العلمية، والبر في المنهاج والاتباع والبر في الأخلاق والسلوك وعلى هذا تكون مجالات البر على النحو الآتي.

البر وأصول الإيمان

إن البر عقيدة وإيمان، يتحقق فيه التصديق بأن الله الواحد الأحد الفرد الصمد، قال تعالى: ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ وَٱلنَّبِيِّـۧنَ ﴾ البقرة: ١٧٧ .

فهذه الأصول الخمسة للإيمان بالله هي جماع البر، وأساس كل خير، إيمان بالواحد الأحد، وإيمان بيوم القيامة، وإيمان بالملائكة، وإيمان بالكتاب، وإيمان بالنبيين. فالإيمان بالله هو أصل البر، لا يكون كذلك إلا إذا كان متمكنا من النفس بالبرهان مصحوبا بالخضوع والإذعان [٣٦، ج٢ ، ص١١١] فهو بهذا يعصم الإنسان من كل فساد في التصور والسلوك، فإذا حصل الإيمان استعدت النفوس، واستنار الفكر، واطمأن الخاطر، وعرف العبد أن له ربا لن يضيعه ما دام سالكا الطريق السوي، جاد غير عابث، ولا متقاعس. والإيمان بالله يستلزم الإيمان بكل ما يصدر عنه، لأنه سبحانه واسع عليم. فيجب الإيمان بالبعث [٣٧، ص٢٠] الذي هو أ نّ ا الحياة الدنيا مرحلة آفلة، وأن كل امرئ بما كسب في هذه الحياة رهين وأنه مجزي بما قدم فيها، إن خيرا فخير، وإن شرا فشر، وبذلك يصبح هذا الإيمان طاقة توجه الإنسان نحو الطاعات والقربات.

إن الإيمان بالله والإيمان باليوم الآخر، هما الإيمان بالمبدأ والمعاد، ولما كانا غيباً احتاج إلى مصدر يعرّف بهما، وهو الواسطة بين الخالق والخلق. هذه الواسطة تتكون من ثلاثة عناصر هي الإيمان بالملائكة طرف أعلى يتلقى عن الله، والإيمان بالرسل طرف قريب من الناس ولهم صلة بالملأ الأعلى وطرف ثالث هي الرسالة والوحي، وعبر الله عن ذلك بالكتاب [٣، ص٨٢ -٨٣].

ومن أصول الإيمان: الإيمان بالملائكة، وأنهم من جند الله، مجبولون على الطاعة لا يعصون الله ما أمرهم، فيؤمن بوجودهم وبخلقهم وبصفاتهم وبأعمالهم التي يقومون بها تجاه الخلق وتجاه الكون.

والإيمان بهم: إيمان بالوحي والنبوة، وبالحفظة والكتبة، فالله يرسل ملائكة إلى رسله بما يشاء من التشريعات [٣٨، ص١٧].

فمن أنكر الإيمان بالملائكة فقد أنكر الإيمان بالرسل والنبوات وخسر الدارين، ومن أصول الإيمان، الإيمان بجميع كتبه المنزلة من عنده إلى أنبيائه لأنه تعالى أخبرنا بذلك، وأمرنا أن نؤمن بها، فالكتب السماوية في حقيقتها كتاب واحد كما قال تعالى: ﴿ شَرَعَ لَكُم مِّنَ ٱلدِّينِ مَا وَصَّىٰ بِهِۦ نُوحًا وَٱلَّذِىٓ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِۦٓ إِبْرَٰهِيمَ وَمُوسَىٰ وَعِيسَىٰٓ أَنْ أَقِيمُوا۟ ٱلدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا۟ فِيهِ ﴾ الشورى: ١١.

فهي دعوة إنسانية واحدة، لشريعة ذات جوهر واحد، من لدن آدم عليه السلام حتى سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

ومن أصول الإيمان: الإيمان بالرسل [٣٧، ص٢١] وأنهم رجال اصطفاهم الله لتلقي هدايته وكتبه، وتبليغها للناس بصدق وأمانة وسلامة بصيرة، فيجب الإيمان بهم وبما أرسلوا به من أنواع الهدايات التي جاءوا بها إلى البشرية، فمن لم يقبل ذلك فهو من

الضالين قال تعالى : ﴿ وَمَن يَكْفُرْ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَٰلًۢا بَعِيدًا ﴾ النساء : ١٣٦ .

إن من يدرك من أصول الإيمان هذه الخصال الخمسة فقد أدرك من الكمالات الإنسانية ما يصحح به اعتقاده ويقوي به بره وإيمانه وتقواه وصدقه وإحسانه [٥، ص٢٨] .

فقد جمعت هذه الأمور الخمسة في الآية كل ما يلزم أن يصدق به الإنسان، لكي يكون ذا عقيدة سليمة تصل به إلى الصلاح والإصلاح [٣٧، ص٢١] .

البر وأركان الإسلام

قال تعالى في بيان أنّ أركان الإسلام من البر: ﴿ وأقام الصلاة وأتى الزكاة ﴾ .

ذلك أن أداء الفرائض التي تتعلق بأركان الإسلام الخمسة من صلاة وزكاة وصيام وحج من أعظم البر، إذا تبر القيام بها على الوجه الذي أراده الشارع سبحانه .

وقد أكدت آية البر على أصلين من أصول الإسلام هما :

١ - إقامة الصلاة التي تنهى عن الفحشاء والمنكر .

٢ - وإيتاء الزكاة التي فيها حق معلوم للسائل والمحروم .

فالبر في الصلاة يتحقق به علاقة العبد بربه، وعلاقته بنفسه [٣٩، ص٧٥] .

ففي الصلاة تتجلى تحقيق عبودية الله التي تقوي صلته بخالقه وتنمي حبه فيه، وتؤهله لحب مولاه، وتشعره برضا ربه، ولهذا جاء في آية البر : ﴿ ليس البر أن تولوا وجوهكم قبل المشرق والمغرب ولكن البر من آمن بالله... ﴾ إلى أن قال : ﴿ وأقام الصلاة ... ﴾ . إن تعريف البر في الآية جاء مقترنا بحادثة تحويل جهة المسلمين من المقدس إلى الكعبة بمكة قبله للدين الجديد .

وقد كان وقعها شديدا على الناس خاصة غير المسلمين، أما المسلمون فقد امتثلوا أمر ربهم وتحولوا عن قبلتهم الأولى، والله تعالى أراد أن يربي المسلمين بهذا التوجيه، فأخبرهم أن هذا التوجيه طاعة ظاهرية ينبغي أن توزن بميزانها الواقعي فحسب وهي طاعة محمودة [٥، ص٢٧] .

لكن هناك طاعات أحب إلى الله منها وهي التي جاء ذكرها في الآية ومنها الصلاة، فالمقصود [٣٧، ص١٩-٢٠] : إفهام الناس في كل زمان ومكان أن مجرد تولية الوجه إلى قبلة مخصوصة ليس هو البر الكامل الذي يعنيه الإسلام . إنما البر الكامل يأتي في استجابة الإنسان لتلك الخصال الشريفة التي اشتملت عليها آية البر، ومنها الأعمال الصالحة التي تتحقق بإقامة الصلاة بأدائها في مواقيتها، مستوفية لأركانها وشروطها وواجباتها وسننها ومستحباتها والخشوع فيها على الوجه الشرعي .

أن عبادة الصلاة في علاقة الإنسان بنفسه يظهر في تهذيبها له، وتزكيتها وترقي روحه وتنميها مع توسيع أفقه وتصحيح سلوكه فتجعله إنسانا متوازنا بين متطلبات الروح والجسد [٣٩، ص٦٧-٧٧]

قال تعالى : ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَيِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيْلِۚ إِنَّ ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِۚ ذَٰلِكَ ذِكْرَىٰ لِلذَّٰكِرِينَ ﴾ هود : ١١٤ .

كما أكدت آية البر على أهمية إيتاء الزكاة، أي إعطاؤها لمستحقيها من الفقراء والمساكين وغيرهم، ممن ذكرهم الله في آية الصدقات قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱلْعَٰمِلِينَ عَلَيْهَا وَٱلْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَٱلْغَٰرِمِينَ وَفِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِۖ فَرِيضَةً مِّنَ ٱللَّهِۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾ التوبة : ٦٠ .

أن الزكاة المشروعة في الإسلام هي الحد الأدنى للبر، والمواساة في أموال المسلمين وثروتهم، فريضة لا يقبل الله عنها صرفا ولا عدلا [٤٠، ص١٥٧] .

فالزكاة من أركان الدين الأساسية، وهي من شعار المسلم، وشرطا لإسلامه قال تعالى: ﴿فَإِن تَابُواْ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُاْ ٱلزَّكَوٰةَ فَإِخْوَٰنُكُمْ فِى ٱلدِّينِ﴾ التوبة: ١١ .

وفي ذكر الزكاة المفروضة بعد ذكر إيتاء المال على حبه ذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل، دليل على أن في الأموال حقا لذوي الحاجات سوى الزكاة، وهو ما عبرت عنه آية البر بالإنفاق، الذي لم تحدد مقداره، ولم يقيد بوقت، بل هو إنفاق يجب حيث تقتضيه ظروف الأمة، ثم إن الأغنياء الذين يكتفون بدفع الزكاة ولا يمدون يد المساعدة لسد حاجة المحتاجين وتفريج كرب المكروبين ودفع ضرورة البائسين ليسوا على البر الكامل الذي يريده الله من عباده المتقين [٣٧، ص٢٣] .

أما الصوم والحج فلم يرد ذكرهما في آية البر مع أنهما من أركان الإسلام بعد الصلاة والزكاة لأنهما من العبادات الموسمية هذا في السنة مرة وذاك في العمر مرة .

وعلى الرغم من أن عبادة الصيام يتحقق بها التقوى كما علل الله ذلك، إلا أنها تسقط عن العبد المكلف حال السفر، والمرض، والعجز، والكبر، ولما كانت السنّة مكملة للقرآن فقد جاء وصف العبادتين فيها وأنهما من أعمال البر، ففي الصيام قال عليه الصلاة والسلام: (ليس من البر الصيام في السفر)

[١٢، ج٢ ص٦٨٧] و [١١، ج٢ ص٧٨٦] [(٦)] .

أي ليس من التوسع في أعمال الخير الزائد على موجبات التقوى الصوم في السفر.

ودل الحديث على أنّ الصوم ليس أفضل من الفطر، لا سيما بالنسبة إلى من يشق عليه الصوم، لأنه عليه الصلاة والسلام نفى أن يكون الصوم من البر في مثل هذه الحالة،

---

(٦) أخرجه البخاري في الصوم، باب قول النبي عليه الصلاة والسلام ليس من البر الصيام في السفر ٦٨٧/٢ رقم ١٨٤٤، ومسلم في الصيام باب جواز الصوم والفطر، ٧٨٦/٢ رقم ١١١٥.

ونفي البر لا يستلزم نفي التقوى، لأن البر هو العمل الزائد على مرتبة التقوى [٢٧، ص٥٦].

وأما في الحج فقد قال عليه الصلاة والسلام: (الحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة) [١٢، ج٢ ص٦٢٩] و [١١، ج٢ ص٩٨٣] [(٧)].

والحج المبرور هو الذي لم يخالطه شيء من المآثم [١٤، ج١، ص١١٧] وانظر كيف أنّه وصفه بالبر.

إن فعل الخير وأعمال البر في الحج كانت أظهر وأبين، ولذلك جاء فيه ﴿ ٱلْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَٰتٌ فَمَن فَرَضَ فِيهِنَّ ٱلْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِى ٱلْحَجِّ وَمَا تَفْعَلُوا۟ مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ ٱللَّهُ وَتَزَوَّدُوا۟ فَإِنَّ خَيْرَ ٱلزَّادِ ٱلتَّقْوَىٰ وَٱتَّقُونِ يَٰٓأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ البقرة: ١٩٧.

البر وأصول الإنفاق

جاء ذكر أصول الإنفاق في آية البر بعد بيان أصول الإيمان، ولاشك أن الإنفاق من أصول الأعمال الصالحة التي يتعدى نفعها إلى الآخرين، قال تعالى: ﴿ وَءَاتَى ٱلْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ ذَوِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَٱلسَّآئِلِينَ وَفِى ٱلرِّقَابِ ﴾ البقرة: ١٧٧.

إن هذا الجزء من الآية ورد الحديث فيه عن إيتاء المال على حبه - أي على حب الإنسان للمال وحرصه عليه - لأن النفوس مجبولة على حبه حبا جما قال تعالى:

---

(٧) سبق تخريجه.

﴿ وَتُحِبُّونَ ٱلْمَالَ حُبًّا جَمًّا ﴾ الفجر : ٢٠ لذلك تضن به ، ولا تنفقه في سبيل الله إلا إذا استعلت على الإيمان بالشـــــهوات وأعراض الحياة ، وقدمت ما يبقى على ما يفنى [٣٨، ص٧١] ، ذلك أن تحرير النفس من مألوف استعباد المال لها وتدريبها على الانطلاق نحو عالم التربية والتهذيب الرفيع يوصلها إلى الكمال النفسي المتركز على حسن معاشرة الآخرين ، فتتدرب على فعل الخير ، فتألف وتؤلف ، وتحب وتحب ، ثم إن أصناف الخلائق المذكورة في الآية إذا شملها البر فقد عمّت المنفعة طائفة كبيرة من مجموع المجتمع الإسلامي ، من ذوي القربى واليتامى والمساكين ، كما يشمل الخير غيرهم من أبناء السبيل والأرقاء [٥ ، ص٢٨] . إن أقرباء المعطي قدّموا على من سواهم ، فهم أولى بالمعروف والبر من غيرهم ، إذا كانوا محتاجين ، لأن إعطاءهم إحسان وصلة رحم ، ففي الحديث جاء قوله عليه الصلاة والسلام : (إن الصدقة على المسكين صدقة وعلى ذي الرحم اثنان صدقة وصلة) [٤١ ، ج٣ ، ص١٦٠] و [٤٢ ، ج٥ ، ص٩٢] (٨). إن البر في إنفاق المال يتحقق به تخلي الإنسان عن أعز ما عنده ، وأحب ما لديه مما ألفته نفسه من ماله حيث ينفقه في سبيل الخير ، راغبا فيما عند الله ، قال تعالى :﴿ لَن تَنَالُواْ ٱلْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ ۚ وَمَا تُنفِقُواْ مِن شَيْءٍ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِهِۦ عَلِيمٌ ﴾ آل عمران : ٩١ .

ولا شك أن الإنفاق يدل على قوة إيمان صاحبه وصفاء وجدانه وبسمو مرتبته إلى أعلى الدرجات . إن المال نعمة يقي به الإنسان نفسه من ذل السؤال ويحمل على صنائع الناس وأياديهم ، فخير المال ما صين به العرض ، وأدى به الفرض ، واستغنى به عن القرض [٤٣ ، ص١٥] .

---

(٨) أخرجه الترمذي في الزكاة باب ما جاء في الصدقة على ذي القرابة٣/ ٤٦ رقم ٦٥٨ وقال حديث حسن ، وأخرجه النسائي في المجتبى في الزكاة باب الصدقة على الأقارب٥/ ٩٢ رقم ٢٥٨٢.

لذا كان الإنفاق من أفضل أنواع البر خاصة إذا أنفق وهو صحيح الجسم معافى، لم يحفزه إليه انقطاع أمل في الحياة [٤٣ ، ص١٥] . وفي هذا الإنفاق على أولئك تنبيه إلى أن المسلمين وإن اختلفت أوطانهم ينبغي أن يكونوا في التعاطف والتعاون على متاعب الحياة كالأسرة الواحدة، إنّ ذكر هذه الأصناف الستة في الآية ليس من باب الاستيعاب، وإنما هو من باب ذكر الأصول و الأمثلة، وتقديم هؤلاء الأصناف على غيرهم دليل على حاجتهم الماسة دون سواهم ممن لم يذكروا .

البر وأصول الأخلاق

تحدثت آية البر عن البر في الأخلاق، فذكرت تحته الوفاء بالعهد والصبر عند الشدائد، ثم ختمت ذلك البر كله بالصدق والتقوى . قال تعالى : ﴿ وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَـٰهَدُوا۟ ۖ وَٱلصَّـٰبِرِينَ فِى ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ ۗ أُو۟لَـٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ ۖ وَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴾ البقرة : ١٧٧ .

البر في الخلق يتمثل في مبدأين :

١ - مبدأ القيام بالواجب عبرت عنه الآية : ﴿ وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَـٰهَدُوا۟ ۖ ﴾ .

٢ - مبدأ مقاومة الطوارئ عبرت عنه الآية : ﴿ وَٱلصَّـٰبِرِينَ فِى ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ ۗ ﴾ .

والعهد لفظ شامل يجمع ألواناً من الارتباطات والالتزامات لا غنى للناس عنها ولا استقامة للحياة بدونها وهي على كثرتها ترجع إلى عهد بين العبد وربه أو عهد بين

الإنسان والإنسان أو عهد بين الدولة والدولة، وعهود الله مع عباده كثيرة منها العام ومنها الخاص [٣، ص٨٦].

أما عهود العباد بعضهم مع بعض فهي تتمثل فيما يحدث بينهم من عقود والتزامات مالية أو غير مالية، وكذلك فيما يحدث بين الأمة والأمة في تحديد الحقوق والالتزامات، وكلها يجب الوفاء بها ما لم تكن في معصية الله [٣، ص٨٧].

إن الوفاء بالعهد خلق إسلامي أصيل، فلا يعرف المسلم غدرا، ولا خيانة، وإنما يعرف صدقا في القول والفعل والتزاما بالميثاق والعهد [٣٨، ص٧٣]، قال الراغب: الوافي الذي بلغ التمام من كل شيء، والوفاء بالعهد: إتمامه وعدم نقض حفظه [٧، ص٥٢٨]. لأنه يثمر إيجاد جو من الثقة والطمأنينة في علاقات الأفراد والجماعات والشعوب [٣٤،ج٢، ص٢٢٨].

إن الوفاء بالعهد يكون مع الله، كما يكون مع الناس: فالأول يشمل ما عاهد المؤمنون عليه ربهم من الإذعان لكل ما جاء به الدين ﴿ وَأَوْفُواْ بِعَهْدِيٓ أُوفِ بِعَهْدِكُمْ ﴾ البقرة: ٤٠.

كما يشمل الثاني ما يعاهد به الناس بعضهم بعضا مما لا يحلّ حراما ولا يحرّم حلالا ﴿ وَأَوْفُواْ بِٱلْعَهْدِ إِنَّ ٱلْعَهْدَ كَانَ مَسْـُٔولًا ﴾ الإسراء: ٣٤

إن الموفين بعهدهم، هم الذين إذا عاهدوا أنجزوا، وإذا أقسموا بروا بقسمهم، وإذا قالوا صدقوا في قولهم [٣٧، ص٢٣].

إن خلق الوفاء بالعهود من أصول الأخلاق، لأنه أساس في بناء المجتمع المسلم، لأنه تبنى عليه سائر المعاملات والعلاقات المختلفة، من وعود وعهود، فكلها تحتاج إلى الوفاء، فإذا انتفى زالت الثقة بين الناس، ولأهمية هذا الخلق أكثر الله من مدح الموفين بعهودهم، في القرآن في أكثر من ٢١ آية [٤٤، ص٤٩٢]. قال ابن عباس رضي الله

عنهما يتناول العهود : ما أحل الله وما حرّم وما فرض وما حدّ في القرآن كله [٤٥ ،ج٤ ، ص٦٣] .

وبهذا نعلم أن الوفاء بالعهد فيه فضيلة فردية ، وهي عنوان كمال النفس ، وفضيلة اجتماعية وهي ثقة الناس بعضهم ببعض [١٥ ،ج٢ ص١٣٢] . ثم ذكر تعالى بعد خلق الوفاء بالعهد ، خلق الصبر ، وبيّن مواقعه التي لا يعدوها وهي حالة الشدة ، وحالة الضر ، وحالة القتال ، فالبأساء مشتقة من البؤس وهو سوء الحالة من فقر ونحوه من المكروه ، فهو : الشدة في المال ، والضراء : شدة الحال على الإنسان مشتقة من الضر [١٥ ،ج٢ ، ص١٣٢] . وهي ما يصيبهم في أنفسهم كالأمراض والأسقام.

والبأس : النكاية والشدة في الحرب [١٥ ،ج٢ ، ص١٣٢] أي وقت القتال لإعلاء كلمة الله تعالى.

ولا ريب أن في صفة الصبر على الشدائد والآلام وحين القتال في سبيل الله مزيد من الفضائل ، لأنها يتحقق بها كثير من المكارم ، كالعفة عمّا في أيدي الناس ، والتسليم بقضاء الله وقدره عندما يصاب الإنسان بالأمراض والأسقام ، وعدم الخوف في الله لومة لائم ، بالإقدام على كل ما يحمى به الدين.

إنّ الصبر عدة النجاح في الحياة ومصدر جميع الفضائل الإنسانية ، والسبيل الوحيد للتغلب على جميع الصّعاب ، وليس الصبر هو الخضوع والاستكانة من غير مقاومة ولا عمل .

وقد ذكر الله للصبر ثلاث حالات هي أبرز ما يظهر فيه هلع الهالعين وجزع الجازعين وهي : البأساء ، الضراء ، وحين البأس [٣ ، ، ص٨٧] .

ولا شك أن الصبر فيه : جماع الفضائل كلها ، ولذلك ورد ذكره في القرآن في أكثر من تسعين موضعا وقرنه بالصلاة في أكثر من خمسين موضعا [٤٦ ،ج١ ، ص٢٢٥]

كمـا في قولـه تعـالى : ﴿ وَٱسْتَعِينُواْ بِٱلصَّبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى ٱلْخَٰشِعِينَ ﴾ البقرة : ٤٥ .

وجعل الإمامة في الدين مورثة عن الصبر واليقين بقوله : ﴿ وَجَعَلْنَا مِنْهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا لَمَّا صَبَرُواْ وَكَانُواْ بِـَٔايَٰتِنَا يُوقِنُونَ ﴾ السجدة : ٢٤ .

وقوله : ﴿ والصابرين ﴾ جاء معطوفا في المعنى على ﴿ من آمن ﴾ وهو معطوف على مرفوعات إلا أنه جاء منصوبا : على الاختصاص على ما هو المتعارف عليه في كلام العرب في عطف النعوت من تخيير المتكلم بين الاتباع في الإعراب للمعطوف عليه وبين القطع [١٥ ،ج٢ ، ص١٣٢] . والقطع أبلغ من الاتباع وهو يكون بنصب ما حقه أن يكون مرفوعا أو مجرورا ، وفي نصب الصابرين بتقدير أخص إشعار بفضيلة الصبر ومزيته على غيره من المناقب حتى كأنه ليس من جنس ما سبقه من فضائل .

ثم إن أنواع الصبر جاءت في الآية على وجه الترقي من الشديد إلى الأشد ، وذلك لأنه الصبر على المرض أصعب من الصبر على الفقر ، والصبر حين البأس أشد من الصبر على المرض .

إن البر بحسن الخلق جاء مبينا في السنة كما جاء في القرآن فقد قال عليه الصلاة والسلام عندما سئل عن البر والإثم :(البر حسن الخلق والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس) [١١ ،ج٤ ص١٩٨٠] [٩] .

وهذا من جوامع حكمه عليه الصلاة والسلام ، لأن البر : لفظ مشترك بين الصلة والصدق ، واللطف والمبرة ، وحسن الصحبة ، والعشرة والطاعة ، وهذه يجمعها ويستلزمها حسن الخلق [٤٧ ، ص١٤] .

---

(٩) أخرجه مسلم في البر والصلة باب تفسير البر والإثم ٤/ ١٩٨٠ رقم ٢٥٥٣.

ولما كان البر بعناه العام جماع الخير كله ، كان كذلك حسن الخلق بعناه العام يتناول الطاعات كلها ومكارم الأخلاق ومحاسن الأفعال ، ثم ختم الله تعالى آية البر وما اشتملت عليه من صفات جامعة مانعة كريمة بقوله : ﴿ أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون ﴾ . أي هؤلاء الذين اتصفوا بهذه الصفات هم الذين صدقوا في إيمانهم لأنهم حققوا الإيمان القلبي بالأقوال والأفعال [٤٨ ، ص١٢٧] .

فوصفهم بالصدق والتقوى ، لأنهم كانوا جادين في الدين محرزين لخصال البر ، وهذا غاية الثناء [٤ ،ج٢ ، ص٢٤٣] .

قال ابن القيم : الصدق ثلاثة : قول ، وعمل ، وحال .

فالصدق في الأقوال استواء اللسان على الأقوال كاستواء السنبلة على ساقها ، والصدق في الأعمال : استواء الأفعال على الأمر والمتابعة كاستواء الرأس على الجسد والصدق في الأحوال : استواء أعمال القلب والجوارح على الإخلاص [٤٩ ،ج٢ ، ص٢٨١] .

فالصدق خلاف الكذب ، والصدّيق : الملازم للصدق والصادق هو الحبيب إلى الله المقرب إلى مرضاته ، وقد أخبر النبي عليه الصلاة والسلام أن الصدق طريق الأبرار إلى الجنة في قوله : (إن الصدق يهدي إلى البر ، وإن البر يهدي إلى الجنّة ، وإن الرجل ليصدق حتى يكتب صديقا...) [١٢ ، ج٥ ، ص٢٢٦] و [١١ ،ج٤ ،ص٢٠١٢] ١٠ .

فانظر كيف ختم صفات عباده الأبرار بمزية الصدق والتقوى : لأن التقوى أدق وأخص من غيرها من خصال البر ، وبها يمدح الإنسان : التقوى أكثر مدحا من الإيمان ،

---

(١٠) متفق عليه : البخاري في الآداب باب قول الله يأأيها الذين ءامنوا اتقوا الله ٥/ ٢٢٦ رقم٥٧٣٤ ، ومسلم في البر والصلة باب قبح الكذب وحسن الصدق ٤/ ٢٠١٢ ، رقم ٢٦٠٧ .

لأن الإيمان قد يتخلله غيره، والتقوى لا يتخلله غيره [٤٩، ج٢، ص٢٨٢] . والتقوى يتحقق بها وقاية النفس من المحظور مما يخاف بفعل المأمور والمندوب، واجتناب المنهي والمكروه .

وهذه هي عين أعمال البر لأن الله تعالى عبّر عنه بقوله : ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنِ ٱتَّقَىٰ ﴾ البقرة : ١٨٩.

إن آية البر اشتملت على خمسة عشر نوعا من أنواع البر الذي يهدي إلى الحياة السعيدة في الدنيا وإلى مرضاة الله في الآخرة . فالخمسة الأولى تتعلق بالكمالات الإنسانية التي هي من قبيل صحة الاعتقاد وهي : (الإيمان بالله، واليوم الأخر، والملائكة والكتاب والنبيين) . والستة التي بعدها تتعلق بالكمالات النفسية التي هي من قبيل حسن معاشرة العباد وبرهم وهي : ﴿ وأتى المال على حبه ذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل والسائلين وفي الرقاب ﴾، والأربعة الباقية تتعلق بالكمالات الإنسانية التي هي من قبيل تهذيب النفس وتزكيتها وتطهيرها من المساوئ والأدران [٤٧ ، ص١٤ -١٥] وهي : ﴿ وأقام الصلاة، وأتى الزكاة والموفون بعهدهم إذا عاهدوا والصابرين في البأساء والضراء وحين البأس ﴾ .

وبهذا يتبين من الآية أن المسلمين تحقق فيهم معنى البر بمفهومه العام . وفيه تعريض بغيرهم على أنه لم يتحقق فيهم ذلك [١٥ ، ج٢ ، ص١٣٢] .

البر وموبقات الذنوب

لا شك أن موبقات الذنوب كلها إثم، والإثم ضد البر وتأتي كنتيجة لترك البر، فالإثم ذنب وبعد عن الصواب، لكن تكرار الوقوع عليه يجعل من الإنسان أحيانا يرسخ في نفسه، ويصبح عادة يتعارفها الواقعون عليه، وهذا هو الشر بعينه .

ولذلك جاء في الحديث (البر حسن الخلق ، والإثم ما حاك في النفس وكرهت أن يطلع عليه الناس) [١٢ ،ج٢ ، ص٦٢٩] و [١١ ،ج٢ ، ص٩٨٣] [١١].

والله تعالى أخبر في كتابه المبين أن المحسنين الأبرار من عباده يجتنبون كبائر الإثم والفواحش كما قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ وَإِذَا مَا غَضِبُوا۟ هُمْ يَغْفِرُونَ ﴾ الشورى: ٣٧ .

والفواحش جمع فاحشة، وهي من جملة الكبائر، والأظهر أنها من أشنعها لأن الفاحشة في اللغة : هي الخصلة المتناهية في القبح [٥٠ ،ج٧ ، ص١٩٥] .

والله تعالى وعد بوعده الصادق الذين يجتنبون كبائر الإثم والفواحش ما عنده لهم من الثواب الذي هو خير وأبقى، وأكده في آيات أخرى، فمنها تكفيره سيئاتهم وإدخالهم المدخل الكريم وهو الجنة [٥٠ ،ج٧ ، ص١٩٦] قال تعالى ﴿ إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ وَنُدْخِلْكُم مُّدْخَلًا كَرِيمًا ﴾ النساء: ٣١ .

كما بيّن تعالى أنهم باجتنابهم كبائر الإثم والفواحش يصدق عليهم اسم المحسنين، ووعدهم على ذلك بالحسنى، التي هي الجنة في قوله تعالى: ﴿ وَيَجْزِىَ ٱلَّذِينَ أَحْسَنُوا۟ بِٱلْحُسْنَى ﴾ النجم : ٣١. ثم بيّن المراد بالذين أحسنوا في قوله: ﴿ ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ ۚ إِنَّ رَبَّكَ وَٰسِعُ ٱلْمَغْفِرَةِ ۚ ﴾ النجم: ٣٢ . يقول صاحب الأضواء : وأظهر الأقوال في قوله : ﴿ إِلَّا ٱللَّمَمَ ﴾ إن المراد باللمم صغائر الذنوب، ومن أوضح الآيات القرآنية في ذلك قوله تعالى: ﴿ إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ

(١١) سبق تخريجه في ص ٤ .

عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ ﴾ النساء٣١ فدلّت على أن اجتناب الكبائر سبب لغفران الصغائر وخير ما يفسر به القرآن القرآن [٥٠ ،ج٧ ص١٩٦] .

ويدل على هذا ويزيده تأكيداً ورجحاناً حديث ابن عباس رضي الله عنه الثابت في الصحيح قال: ما رأيت شيئا أشبه باللمم مما قال أبو هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : (إن الله كتب على ابن آدم حظه من الزنا أدرك ذلك لا محالة فزنا العينين النظر، وزنا اللسان النطق، والنفس تمنّى وتشتهي، والفرج يصدق ذلك أو يكذّبه)[١٢] [١٢ ،ج٤ ، ص٢٠٤٦]

قال أبو هريرة عن قوله ﴿ إلا اللمم﴾ هي القبلة والغمزة والنظرة والمباشرة فإذا مس الختان الختان فقد وجب الغسل وهو الزنا [١ ،ج٤ ، ص٣٧٢] .

أن الذنوب تأتي كنتيجة لبعد الإنسان عن البر، الذي هو فعل كل أمر مرضي للرب، ثم النفس والغير، فإذا اطمأنت نفس الإنسان وقلبه إلى العمل فهو البر، وإذا ضاقت منه ذرعا واستحت من كشفه وأخفته عن الأعين فذاك هو الإثم والذنب، فقوله عليه الصلاة والسلام (ماحاك في النفس) تعبير عن النفس الخيرة التي لم تمتها المعاصي ولم تهلكها الموبقات [٥١ ، ص١٧] .

فهذه النفس تختلج وتتردد ولم تطمئن لفعل المعصية، ولذلك جاء في حديث وابصة بن معبد قوله : (أتيت رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: جئت تسأل عن البر ؟ قلت نعم. قال: استفت قلبك، البر ما اطمأنت إليه النفس، واطمأن إليه القلب، والإثم ما حاك في النفس وتردد في الصدر، وإن أفتاك الناس وأفتوك) [١٣ ،ج٥ ، ص٢٩٦] و [٥٢ ،ج٢ ، ص٦٩٦] [١٣].

---

(١٢) أخرجه مسلم في القدر باب قدّر على ابن آدم حظه من الزنى ٤/ ٢٠٤٦ ، رقم٢٦٥٧.

(١٣) أخرجه الإمام أحمد في المسند ٥/ ٢٩٦ رقم ١٧٥٤٥ ، والدارمي في سننه كتاب البيوع باب دع ما يريبك٢/ ٦٩٦ رقم ٢٤٣٨.

دّل الحديث على أن الإثم هو العمل القبيح الذي يؤثر في القلوب ويخطر لها على أنه معصية لفقد الطمأنينة فيه وعدم انشراح الصدر له [٥٣ ، ص٢٨٢] ، ولعل الذي يعرف هذا هو قلب الإنسان المجرد من الأهواء والأغراض والأمراض. المفطور على معرفة الحق وتقبله ، مع الاطمئنان إليه والنفور من الباطل والتضايق منه . وينبغي أن يعلم أن النص الصريح إذا جاء بحكم الشرع يجب الرجوع إليه سواء انشرح له الصدر أم لم ينشرح لأن أمر الله وأمر رسوله عليه الصلاة والسلام أولى بالتقديم من ميل القلب أو هوى النفس [٥٣ ، ص٢٨٣] .

البر وتفاضل أعمال الأبرار

إن الأبرار متفاوتون في درجات البر بمقدار أعمالهم .وإن أعمال البر متفاوتة ، بعضها أعلى من بعض وبعضها أفضل من بعض . ذلك إنّ مسألة تفاضل الأعمال ترددت على الألسن قديما وحديثا حتى وجد من الصحابة من طرحها وسأل عنها الرسول صلى الله عليه وسلم مثل قولهم : أي العمل أفضل ؟ وقولهم أي العمل أحب إلى الله ؟

كما عرضها النبي عليه الصلاة والسلام في مقام الترغيب ببعض، الأعمال بقوله : أحب الأعمال إلى الله كذا وكذا ...قال صلى الله عليه وسلم : (الإيمان بضع وسبعون، أو بضع وستون شعبة فأفضلها قول لا إله إلا الله وأدناها إماطة الأذى عن الطريق والحياء شعبة من الإيمان) [١١ ،ج١ ، ص٦٣] (١٤) .

وعن ابن مسعود رضي الله عنه قال : سألت النبي صلى الله عليه وسلم : أي العمل أحب إلى الله تعالى ؟ قال : الصلاة على وقتها ، قلت ثم أي ؟ قال: بر الوالدين ، قلت ثم أي ؟ قال: الجهاد في سبيل الله) [١٢ ،ج٢ ، ص٥٣٣] (١٥) .

---

(١٤) أخرجه مسلم في الإيمان باب بيان عدد شعب الإيمان ٦٣/١ رقم ٣٥.

(١٥) أخرجه البخاري في الحج باب فضل الحج المبرور ٥٣٣/٢ رقم ١٤٤٧.

كما سـئل عليه الصلاة والسلام عن أي العمل أفضل ؟ قال : إيمان بالله ورسوله ، قيل : ثم ماذا ؟ قال: الجهاد في سبيل الله ، قيل ثم ماذا ؟ قال : حج مبرور) [١٢، ج١ ، ص١٩٧] (١٦) .

فكان عليه السلام يسأل كل مرة عن أي العمل أفضل فيجيب بإجابة تختلف عن الإجابة الأخرى . وقد بحث العلماء في طبيعة الأعمال ووظائفها ومراتبها وتفاضلها، ثم اختلفوا في بيان الأساس الذي من أجله تتفاضل .فمنهم من قال : يكون تفاضلها حسب الأشد والأشق على النفوس، ومنهم من قال : يكون حسب الواجب والمندوب، فيقدمون العبادات الواجبة على المندوبات والمستحبات .

إن أفضل من بيّن الميزان الصحيح في تفاضل أعمال البر هو الأمام ابن القيم رحمه الله، حيث قسمها إلى أربعة أصناف: صنف يرى أن أنفع العبادات وأفضلها أشقها على النفوس وأصعبها، وصنف يرى أنّ الأفضل ما تميّز منها بالتجرد والزهد في الدنيا، وصنف يرى أن أفضلها ما كان نفعه متعد إلى الغير. ورأى أصحاب الصنف الأخير أن الاشتغال بمصالح الناس وقضاء حوائجهم أفضل من الأعمال القاصر نفعها على أصحابها، وقالوا العابد قاصر نفع عمله على نفسه.

والنّفاع متعد عمله إلى غيره، ومثلوا له بالأفضلية الموجودة بين العالم والعابد [٥٤ ، ص٧١] .

---

(١٦) أخرجه البخاري في مواقيت الصلاة باب فضل الصلاة لوقتها ١/١٩٧ رقم ٥٠٤.

واستدلوا له بقول النبي صلى الله عليه وسلم لعلي بن أبي طالب رضي الله عنه (لأن يهدي الله بك رجلا واحد خير لك من حمر النعم) [١٢، ج٣، ص١٠٧٧] و [١١، ج٤ ، ص١٨٧٢] (١٧).

ثم رجح ابن القيم ما ذهب إليه أهل الصنف الرابع : وهو أن أفضلها ما كان مبنيا العمل فيه على مرضاة الله، في كل وقت بما هو مقتضى ذلك الوقت ووظيفته، فيقدم كل عبادة في وقتها التي شرعت فيه. وعبارته: (فالأفضل في كل وقت وحال إيثار مرضات الله في ذلك الوقت والحال، والاشتغال بواجب ذلك الوقت ووظيفته ومقتضاه) [٥٤، ص٧٢] .

ولذلك سماهم أهل التعبد المطلق، وسمي الأصناف الأخرى أهل التعبد المقيّد، وهكذا الأبرار هم من أهل التعبد المطلق، ليس لهم غرض في تعبد بعينه، يفضلونه على غيره، بل يتنقلون في منازل العبودية بما يرضي خالقهم . فإن رأيت العلماء رأيتهم معهم، وإن رأيت العباد رأيتهم معهم، كما تراهم مع المجاهدين، والذاكرين، والمصلين، والمنفقين، والمتصدقين، والصائمين، والمحسنين، والمتخلقين بأحسن الأخلاق، فلم يتقيدوا بشيء يشغلهم عن شيء فهم يدورون في مرضاة ربهم لا على مراد نفسهم، [٥٤، ص٧٢] ولسان حالهم يردد إننّا إلى الله سائرون، فهم أبرار وبررة، قائمون على صراط الله المستقيم حقا وصدقا، وذلك ليقينهم أن فعل البر يستمر في الإنسان إلى النهاية قال تعالى: ﴿ وَٱعۡبُدۡ رَبَّكَ حَتَّىٰ يَأۡتِيَكَ ٱلۡيَقِينُ ﴾ الحجر: ٩٩.

---

(١٧) متفق عليه انظر البخاري في الجهاد والسير باب دعاء النبي إلى الإسلام ١٠٧٧/٣، رقم ٢٧٨٣، ومسلم في فضائل الصحابة، باب من فضائل علي ١٨٧٢/٤، رقم ٢٤٠٦.

صفات الأبرار وجزاؤهم

قــال تعــالى : ﴿ وَلَيْسَ ٱلْبِرُّ بِأَن تَأْتُواْ ٱلْبُيُوتَ مِن ظُهُورِهَا وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنِ ٱتَّقَىٰۗ وَأْتُواْ ٱلْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَٰبِهَاۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (البقرة : ١٨٩)

وقال تعالى : ﴿ لَّا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ فِي ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓاْ إِلَيْهِمْۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴾ الممتحنة : ٨ وقال تعـــالى : ﴿ وَلَا تَجْعَلُواْ ٱللَّهَ عُرْضَةً لِّأَيْمَٰنِكُمْ أَن تَبَرُّواْ وَتَتَّقُواْ وَتُصْلِحُواْ بَيْنَ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ البقرة : ٢٢٤.

صفات الأبرار

إن من أعظم صفات الأبرار التقوى التي هي الخوف من الجليل، والعمل بالتنزيل، والقناعة بالقليل، والاستعداد ليوم الرحيل، [٥٥ ، ص١٦] .قال تعالى في بيان ذلك: ﴿ ولكن البر من اتقى ﴾، ﴿ أن تبروا وتتقوا وتصلحوا بين الناس ﴾ . وللآية سبب نزول [٥٦ ، ص٣٥ -٣٦] كانوا إذا أحرموا بالحج أو العمرة من بلادهم جعلوا من أحكام الإحرام ألا يدخل المحرم بيته من باب . أو لا يدخل تحت سقف يحول بينه وبين السماء، وكان المحرمون إذا أرادوا أخذ شيء من بيوتهم تسنموا على ظهور البيوت أو اتخذوا نقابا في ظهور البيوت، إن كانوا من أهل المدر، وإن كانوا من أهل الخيام دخلوا من خلف الخيمة وكان الأنصار يدينون بذلك، وأما الحُمس فلم يكونوا يفعلون هذا وهم قريش . [٥٧ ،ج١ ، ص١٨٩] .

ومعنى نفي البر عن هذا، نفى أن يكون مشروعا، لأنه غلو في أفعال الحج، فنفى جنس البر عن هذا الفعل، والقرينة هي قوله: ﴿ وَأْتُواْ ٱلْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَٰبِهَاۚ ﴾ البقرة : ٨٩ .

فمن صفات أهل البر الاتصاف بالتقوى الشرعية بامتثال المأمورات واجتناب المنهيات [٥٧، ج٢ ، ص١٩٧] .

فيكون البر الذي أمر الله به هو لزوم تقواه على الدوام [٥٨ ، ص٨٩] . ولهذا قال: ﴿ وَلَا تَجْعَلُواْ ٱللَّهَ عُرْضَةً لِّأَيْمَٰنِكُمْ أَن تَبَرُّواْ وَتَتَّقُواْ وَتُصْلِحُواْ بَيْنَ ٱلنَّاسِ ۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ البقرة: ٢٢٤ .

لما أمر تعالى في الآية بحفظ الأيمان في كل شيء، استثنى من ذلك، إذا كان البر باليمين يتضمن ترك ما هو أحب إليه، فنهى عباده أن يجعلوا أيمانهم عرضة: أي مانعة وحائلة عن أن يبروا [٥٨ ، ص١٠٠] .

يقول ابن جرير : معنى ذلك لا تجعلوا الحلف بالله حجة لكم في ترك فعل الخير فيما بينكم وبين الله، وبين الناس [٢٢، ج٢ ، ص٤٠٢] .

ومعنى أن تبروا أي فعل الخير كله، ذلك: أن أفعال الخير كلها من البر، ولم يخصص الله في قوله: أن تبروا معنى دون معنى من معاني البر فهو على عمومه [٢٢، ج٢، ص٤٠٣] .

ومن صفات الأبرار أنهم أهل العدل في الناس برهم وفاجرهم، مؤمنهم وكافرهم.

فهذا هو مجال البر: يتسع في الإسلام حتى يشمل معاملة غير المسلمين من جيران أو المعاشرين أو الذميين ما داموا مسالمين للمسلمين .قال تعالى:﴿ لَّا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓاْ إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴾ الممتحنة : ٨.

أي لا ينهاكم الله عن البر والصلة والمكافأة بالمعروف، والقسط للمشركين من أقاربكم وغيرهم حيث كانوا بحال لم ينتصبوا لقتالكم في الدين، والإخراج من دياركم فليس عليكم جناح أن تصلوهم [٥٨ ، ص٨٥٧] .

ومن أعظم صفات الأبرار أن الله تعالى مدح بها بعض أنبيائه خاصة الذين جاء ميلادهم أمرا خارقا للعادة، فهذا نبي الله زكريا يدعو ربه أن يهبه غلاما زكيا فيستجيب الله دعاءه فيكرمه بيحيى نعمة منه وفضلا، ويتوجه بأغلى ما تهفوا إليه الأبوة وهو البر [٤٧ ، ص١٣] قال تعالى: ﴿ وَبَرًّا بِوَالِدَيْهِ وَلَمْ يَكُن جَبَّارًا عَصِيًّا ﴾ مريم : ١٤ .

كذلك نبي الله عيسى الذي يعتبر آية من آيات الله تعالى في حمله وميلاده، وتكليمه في المهد، عندما أشارت إليه أمه، أخبر بما أكرمه الله به حيث جعله نبيا ومباركا أينما كان وأوصاه بالصلاة والزكاة ما دام حيا [٤٧ ، ص١٣] ، ثم ذكر الصفة العظيمة التي أودعها الله تعالى فيه ﴿ وَبَرًّا بِوَالِدَتِي وَلَمْ يَجْعَلْنِي جَبَّارًا شَقِيًّا ﴾ مريم : ٣٢.

ومن صفات الأبرار أنهم يحققون أصول الإيمان: الإيمان بالله وملائكته ... ﴿ ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم يؤتون المال على حبهم له ﴿ وآتى المال على حبه ... ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم يتصفون بالتقوى التي هي : العمل بطاعة الله على نور من الله مع رجاء ثوابه، وترك معصية الله على نور منه مع الخوف من عقابه ﴿ ولكن البر من أتقى ﴾.

ومن صفاتهم أنهم يسعون إلى الإصلاح بين الناس ﴿ أن تبروا وتتقوا وتصلحوا بين الناس ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم يتحرون الصدق في أقوالهم وأعمالهم، ولهذا ختم الله آية البر بالتنويه على صدقهم ﴿ أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم أهل وفاء مع الله ومع الناس ﴿ والموفون بعهدهم إذا عاهدوا ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم أهل الصبر المطلق في جميع مجالاته: حال الفقر، والمرض، وعند اشتداد الحرب، ﴿ والصابرين في البأس والضراء وحين البأس ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم أهل عدل بين الناس القريب منهم والبعيد ﴿ أن تبروهم وتقسطوا إليهم إن الله يحب المقسطين ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم يسعون إلى كل مايرضي الله تعالى، من عبادة الخالق ومعاملة الخلق، ﴿ وأقام الصلاة وأتى الزكاة ﴾ .

ومن صفاتهم أنهم يتميزون بأنهم أصحاب الأخلاق الحسنة كما قال عليه الصلاة والسلام: (البر حسن الخلق) [١١ ،ج٤ ، ص١٩٨٠] [(١٨)] . إن الأبرار والمتقين حازوا المنازل العالية، ذلك إن الأبرار هم المتقون والمتقون هم الأبرار مع التأكيد على أنّ البر أوسع من التقوى، ولذا بدأت الآية ببيان صفات الأبرار وختمت بأن من تحققت فيهم تلك الصفات هم المتقون كما جاء في آية البر﴿ ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر ... ﴾ وختمت بقوله: ﴿ وأولئك هم المتقون ﴾، وكذلك جاءت آية آل عمران التي نوهت بالتقوى وختمت بالأبرار في قوله : ﴿ لَٰكِنِ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوۡاْ رَبَّهُمۡ لَهُمۡ جَنَّٰتٌ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهَا ٱلۡأَنۡهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا نُزُلٗا مِّنۡ عِندِ ٱللَّهِۗ وَمَا عِندَ ٱللَّهِ خَيۡرٞ لِّلۡأَبۡرَارِ ﴾ آل عمران :١٩٨.

فالأبرار جمع البّر وهو الموصوف بالمبّرة، والبر حسن العمل ضد الفجور) [١٥ ،ج٣ ، ص٢٠٧] فالأبرار إذاً هم الذين برت قلوبهم، فبرت أقوالهم وأفعالهم فأثابهم البر الرحيم من بره أجرا عظيما، وعطاء جسيما وفوزا دائما) [٥٨ ، ص١٦٢] .لذلك كان من دعاء المتقين لله تعالى أن دعوا الله أن يتوفاهم مع الأبرار بعد أن يوفقهم لفعل الخيرات مع الاستمرار والثبات عليه، ويعينهم على ترك المنكرات ويغفر ذنوبهم ويكفر سيئاتهم .

---

(١٨) سبق تخريجه في ص ٤.

ومن أخص صفات الأبرار التي التصقت بهم وتميزوا بها ، الوفاء بالنذر بفعل ما اعتزموا من الطاعات وما التزموا من الواجبات ، لأخذهم الأمور بالجد ، ومع هذا يخافون يوما قادما شديدا هوله ، عظيما وقعه على المقصرين والمسيئين أن ينالهم شئ من شره ، وهذه صفة الأتقياء أيضا الشاعرين بثقل الواجب وضخامة التكاليف ، وهم كذلك يطعمون الطعام مع حبه له وحاجاتهم إليه يقدمونه للضعاف والمحاويج على اختلاف أنواعهم ، ومع شدة رحمتهم ورقة قلوبهم ، وإيثار غيرهم على أنفسهم فهم لا يطلبون من الخلق لا جزاء ولا شكورا ، كما لا يستعلون على أحد ، وبهذا الإطعام يتحقق كفاية حاجة المحتاجين ، وتهذيب أرواح الباذلين) [٣٤ ، ج٦ ، ص٣٧٨١ -٣٧٨٢] .

جاء بيان هذه الصفات للأبرار في قوله تعالى : ﴿ إن الأبرار يشربون من كأس كان مزاجها كافورا ... ﴾ ثم قال في بيان صفاتهم ﴿ يوفون بالنذر ويخافون يوما كان شره مستطيرا ويطعمون الطعام على حبه مسكينا ويتيما وأسيرا إنما نطعمكم لوجه الله لا نريد منكم جزاء ولا شكورا إنا نخاف من ربنا يوما عبوسا قمطريرا ... ﴾ الإنسان ٥-١٠.

مكانة الأبرار

إن مكانة الأبرار عالية جدا ، ومن علوها أن الله تعالى وصف ذاته العلية بأنه بر رحيم ، فجعل من أسمائه الحسنى ﴿ البرّ الرحيم ﴾ .وهذا يعطي الأمل للمؤمنين الصادقين بفضل الله وكرمه حيث يقيهم عذاب السموم في الآخرة ويحفظهم بمنّه وبرّه في هذه الحياة ، ولهذا كانوا مع الإشفاق والحذر والتقوى يدعون الله :﴿ إنا كنّا من قبل ندعوه ﴾ وهم يعرفون من صفاته البر بعباده والرحمة بعبيده [٣٠ ، ج٦ ، ص٣٣٩٧] ﴿ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْبَرُّ ٱلرَّحِيمُ ﴾ الطور : ٢٨.

ولسمو مكانة الأبرار مدح بها بعض أنبيائه كما جاء في مدح نبييه يحيى وعيسى عليهما وعلى نبينا أفضل الصلاة وأزكى التسليم بقوله: ﴿ وَبَرًّا بِوَالِدَيْهِ .﴾ مريم: ١٤، ﴿ وَبَرًّا بِوَالِدَيْهِ . . ﴾ مريم: ٣٢ .

كما أن مكانة الأبرار تتضح في أن الله تعالى وصف بالبر الأفعال القوية الإحسان :

بر الوالدين، بر الحج، بر الخلق الحسن، بر العبد ربه بحسن المعاملة في تلقي شرائع الله .

وبيان ذلك جاء في النصوص الآتية قال تعالى: ﴿ وبرا بوالديه ﴾ وقال تعالى: ﴿ لَن تَنَالُواْ ٱلْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ ﴾ آل عمران: ٩٢ وقوله عليه الصلاة والسلام: (البر حسن الخلق)، وقوله: (والحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة)[١٩] .

ولعلو مكانة الأبرار سأل المؤمنون الصادقون الوفاة مع الأبرار: أي الموت على حالة البر بأن يلازمهم البر إلى الممات وأن لا يرتدوا على أدبارهم [١٥، ج٣ ص٢٠٠] . كما حكى الله عنهم: ﴿ وتوفنا مع الأبرار ﴾ فاستجاب الله تعالى لهم ذلك بقوله: ﴿ أَنِّى لَآ أُضِيعُ عَمَلَ عَـٰمِلٍ مِّنكُم مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ بَعْضُكُم مِّنۢ بَعْضٍ ﴾ آل عمران: ١٩ .

ثم أخبرهم أن ما عنده تعالى من الثواب الجزيل، إنما أعده للأبرار من عباده كما قال تعالى: ﴿ نُزُلًا مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ وَمَا عِندَ ٱللَّهِ خَيْرٌ لِّلْأَبْرَارِ ﴾ آل عمران: ١٩٨ .

وبهذا يتبين لنا مكانة الأبرار وعلو كعبهم في الدنيا والآخرة، لأنه تعالى جعل البر أعلى من الصدق . كما في قوله عليه الصلاة والسلام: (إن الصدق يهدي إلى البر).كما جعل البر أعلى وأعم من التقوى قال تعالى: ﴿ ولكن البر من اتقى ﴾.

---

(١٩) سبق تخريجه ص٣ .

كما جعل تعالى أن الوفاء بالعهد والإصلاح بين الناس والعدل والتقوى كلها من البر وكلها تهدي إليه، كما يهدى إليه حسن الخلق (البر حسن الخلق).

جزاء الأبرار

جعل الله تعالى للأبرار الذين اتصفوا بصفة البر المكانة العظيمة في الدنيا والآخرة، إنها مكانة تتطاول إليها الأعناق وتهفو إليها النفوس، وتشتاق لها القلوب.

واسمع إلى آي الذكر الحكيم وهي تحدثنا عن هذا الجزاء قال تعالى : ﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِن كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا ﴾ .الإنسان : ٥

وقال تعالى : ﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ﴿٢٢﴾ عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ﴾ . المطففين : ٢٢ـ٢٣ .

وقال تعالى : ﴿إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ﴿١٣﴾ وَإِنَّ ٱلْفُجَّارَ لَفِى جَحِيمٍ ﴾ . الانفطار : ١٣ ـ ١٤ .

وقال تعالى : ﴿ كَلَّآ إِنَّ كِتَـٰبَ ٱلْأَبْرَارِ لَفِى عِلِّيِّينَ ﴿١٨﴾ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا عِلِّيُّونَ ﴾ .المطففين : ١٨.

ذكر الله تعالى في بيان جزاء الأبرار في سورة الإنسان، وهي أطول صورة قرآنية لمشاهد النعيم الذي أعده لهم، نعيم حسي ومعنوي، نعيم دنيوي وأخروي.

فمن جزائهم : جنة يسكنونها، وحريرا يلبسونه، وشرابا ممزوجا بالكافور يشربونه، مستمد من عين جارية لا ينفد ماؤها، تفجر لهم تفجيرا في كثرة ووفرة [٣٤، ج٦، ص٣٧٨١] ، وهم متكئون على الأرائك بين الظلال الوارفة والقطوف الدانية، والجو الرائق، لا شمس تلهبهم بحرها، ولا برد يلفحهم بقرّه.

والاتكاء جلسة المتمكن الهادئ فارغ البال، في جو حالم لا يشعرون بما يكدرهم، وهم في الجنة مكرمون، ومخدومون يطوف عليهم غلمان لهم بآنية من فضة فيها طعامهم، ويطُاف عليهم بأكواب من فضة فيها شرابهم، وتتميز بصفاء الزجاج وبياض الفضة ونضرتها [٥٩ ،ج٢٩ ، ص١٤٢] .

إن آنية أهل الأبرار في الجنة مقدرة تقديرا بأحجام مختلفة تحقق لهم المتاع والجمال يمزج فيها شرابهم تارة بالزنجبيل، وأخرى بالكافور، وهو مستمد من عين لا تنقطع تسمى السلسبيل لشدة عذوبتها

وزيادة في المتاع والخدمة، يطوف بأوانيهم وشرابهم غلمان صباح الوجوه، في نضرة الشباب وروعة الحسن والجمال، إذا رأيتهم مقبلين ومدبرين حسبتهم لؤلؤا منثورا في الصفاء والنظافة والجمال . وهذا من تمام لذة أهل الجنة .

وإذا رأيت النعيم الذي يعيش فيه الأبرار، والملك الكبير الذي حباهم به ربهم، فهو نعيم لا يقادر قدره ولا يدرى كنهه، ويتضاءل أمامه كل نعيم وكل ملك، فتجد الواحد فيهم عنده من القصور والمساكن والغرف المزينة والمزخرفة ما لا يدركه الوصف، ولديه من البساتين الزاهرة والثمار الدانية والفواكه اللذيذة والأنهار الجارية والرياض المعجبة والطيور المطربة، ما يأخذ بالقلوب، ويفرح النفوس .. ثم علاوة ذلك ومعظمه الفوز برؤية الرب الرحيم، وسماع خطابه ولذة قربه، والابتهاج برضاه، والخلود الدائم، وتزايد ما هم فيه من النعيم، كل وقت وحين، فسبحان الملك المالك، الحق المبين، الذي لا تنفد خزائنه، ولا يقل خيره، كما لا نهاية لأوصافه، فلا نهاية لبره وإحسانه [٥٨ ، ص٩٠٢] .

ومن مظاهر هذا النعيم يعلوهم ثياب من حرير رقيق أخضر، وحرير آخر سميك مبطن كل بما يناسبه كما ألبسهم الله أساور من فضة، ومع هذا سقاهم شرابا طهورا، نقي من كل الشوائب لا يدرى وصفه، كل ذلك عطاء كريم من معط كريم.

وزيادة في النعيم يتلقون من ربهم الود والتكريم ﴿ إن هذا كان لكم جزاء وكان سعيكم مشكورا ﴾ يتلقون هذا النطق من الملأ الأعلى، وهو يعدل هذه المناعم كلها، ويمنحها قيمة أخرى فوق قيمتها) [٥٨ ، ص٩٠٢] .

كما أخبر تعالى عن جزاء الأبرار في سورة الانفطار ﴿ إن الأبرار لفي نعيم ﴾ الانفطار : ١٣

أي هؤلاء القائمون بحقوق الله وحقوق عباده الملازمون للبر في أعمال القلوب، وأعمال الجوارح، فهؤلاء جزاؤهم النعيم في القلب والروح والبدن في دار الدنيا، وفي دار البرزخ، وفي دار القرار [٥٨ ، ص٩١٤] .

وفي المقطع الثالث من سورة المطففين بيّن الله تعالى جزاء الأبرار ورفعة مقامهم، والنعيم المقرر لهم ونضرته التي تفيض على وجوههم، والرحيق الذي يشربون وهم على الأرائك ينظرون) [٣٤ ،ج٦ ، ص٣٨٥٤] .

فذكر أولا كتاب الفجار، وجعله في أسفل الأمكنة وأضيقها وأظلمها، مما يدل على الحزن والكآبة، وعلى طريقة المقابلة في عرض صفة الفجار وجزاؤهم، وصفة الأبرار وجزاؤهم، ذكر كتاب الأبرار ثانيا لتتم المقابلة بين الحقيقيتين.

فأخبر أن كتاب حسناتهم مسجل في ديوان عمل الأبرار فيجازون على عملهم أحسن الجزاء، لأن العلو دليل على السعادة والسرور، ثم عرّف كتاب الله بكتاب الأبرار وأنّه كتاب مرقوم معلوم، بيّن الكتابة، واضح الرسوم، يشهده المقربون من الملائكة ويحافظون عليه) [٥٩ ،ج٢٩ ، ص٢٩] .

وإذا كان هذا حال كتابهم، فما بال حالهم، فالله تعالى وصف في كتابه ما هم فيه من نعيم مقيم في ذلك اليوم العظيم، بقوله: ﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ۝ عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ۝ تَعْرِفُ فِى وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ ٱلنَّعِيمِ ۝ يُسْقَوْنَ مِن رَّحِيقٍ مَّخْتُومٍ... ﴾ المطففين: ٢٢-٢٨.

أي فهم في موضع التكريم والتنعيم على السرر المزينة بالفرش الحسان، ينظرون إلى ما أعد الله لهم من النعيم، وينظرون إلى وجه ربهم الكريم، يعرف الناظر إلى وجوههم من حباهم الله به من نضرة النعيم ورونقه وبهائه، لأن توالي اللذة والسرور يكسب الوجه نورا وحسنا) [٥٨ ، ص٩١٦] ، يسقيهم الله من أطيب الأشربة وألذها مما لا غش فيه ولا كدرة، قد ختم باسمهم إكراما لهم، مما يلقي عليه ظل الصيانة والعناية وأن ختام شربه وآخره طعمه طعم المسك) [١٥ ،ج١٥ ، ص٢٠٦] وفي هذا دليل الأناقة والرفاهية) [٥٨ ،ج٦ ، ص٣٨٥٩] .

ثم أخبر أن هذا الرحيق المختوم يفض ختامه ثم يمزج بشيء من هذه العين المسماة تسنيم التي يشرب بها المقربون، فهي أعلى أشربة الجنة على الإطلاق .

فلذلك كانت خالصة للمقربين [٥٨ ، ص٩١٦] من أولياء الله وأحبابه وأهل برّه وإحسانه .

ويكفي أن الله تعالى عمم جزاءهم في قوله ﴿ وَمَا عِندَ ٱللَّهِ خَيْرٌ لِّلْأَبْرَارِ ﴾ آل عمران: ١٩٨ .

ولذلك ارتفعت النفوس إلى هذا الجزاء العظيم فلهجت ألسنتها بالحصول عليه ﴿ رَّبَّنَآ إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِى لِلْإِيمَـٰنِ أَنْ ءَامِنُوا۟ بِرَبِّكُمْ فَـَٔامَنَّا ۚ رَبَّنَا فَٱغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَكَفِّرْ عَنَّا سَيِّـَٔاتِنَا وَتَوَفَّنَا مَعَ ٱلْأَبْرَارِ ﴾ آل عمران ١٩٣.

فإن الله تعالى مدح الأبرار وأثنى عليهم في الدارين، وأيدهم بنصره، وحفظهم من كيد أعدائه، وغفر ذنوبهم، وكفر سيئاتهم، بل ألقى في قلوبهم الاطمئنان وراحة البال وسكون الضمير، لأنه ألبسهم البر الذي تطمئن به قلوبهم ونفوسهم، وهل هنالك نعمة في الدنيا أكثر من راحة الضمير واطمئنان النفس وسكون القلب . وبهذا يتبين أن جزاء الأبرار تناول الدنيا والآخرة.

آثار البر في الدنيا و الآخرة

للبر آثار تترتب عليه في الدنيا والآخرة، فمن هذه الآثار ما يعود على المكلفين الأبرار في دار الدنيا ومنها ما يعود عليهم في الآخرة ومنها ما يعود على المجتمع الذي يعيشون عليه ويتعاملون معه.

آثار البر في الدنيا :

إن البر ليس، ادعاء، وليس مجرد مظهر لا ينم على جوهر بل هو كلمة موجزة في مبناها، جامعة شاملة في معناها، فالبر والبار والبررة هم الأخيار من عباد الله المتقين، وللبر آثار تعود على الأعمال، وعلى العاملين، وعلى المجتمع في الدنيا والآخرة .

فمن آثار البر على الفرد إن الإنسان البار : هو الإنسان الكامل في إنسانيته الآخذ من الفضيلة بأوفر نصيب، ولا يعد الإنسان برًا ولا بارًا حتى يحقق في نفسه الإيمان الصحيح، والاعتقاد الكامل في الله واليوم الآخر، وملائكته وكتبه ورسله، ولا يكون بارا حتى يكون للناس من كسبه ومن نفسه نصيب . كما لا يكون بارا حتى تزكو روحه، وتتهذب نفسه، ويتأدب بآداب الإسلام، ويتخلق بالأخلاق الفاضلة مع الآخرين كما أكّد ذلك النبي عليه الصلاة والسلام بقوله : (البر حسن الخلق) .

البر بذرة خير يغرسها الإسلام في نفس الإنسان، فتؤتي أكلها، وتنمو حتى تثمر فتنفع الفرد وتنفع الإنسانية معه جمعاء.

إن نفس الإنسان البار نفس مطمئنة، وباله مرتاح، وضميره ساكن، وهل هناك نعمة في الدنيا تعد على الإنسان أكثر من راحة الضمير واطمئنان النفس (البر، ما اطمأنت إليه النفس واطمأن إليه القلب).

ومن آثار البر على الفرد أنه طريق موصل إلى الجنة (وإن البر يهدي إلى الجنة) كما يتحقق للإنسان المكلف في البر زيادة في عمره وبركة في ماله ونسله لقوله عليه الصلاة والسلام (لا يزيد في العمر إلا البر، ولا يرد القدر إلا الدعاء، وإن الرجل يحرم الرزق بخطيئة يعملها) [٤١ ،ج٤ ، ص٤٤٨] و [٦٠ ،ج١ ص٣٥] (٢٠) .

إن العبد البار يحصل على رضا الله تعالى ومحبته، كما يحصل على رضا الناس، لأن من أولى صفات البررة الإيمان بالله تعالى ﴿ ولكن البر من آمن بالله . . ﴾

وإن من ثمرات الإيمان بالله حصول رضاه تعالى الذي يتحقق به حياة طيبة كريمة لعباده في الدارين، ويدفع عنهم الشرور والمكاره، كما قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُدَٰفِعُ عَنِ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ ﴾ الحج: ٣٨ . أما أثر العبادات على البار فتظهر حيث تهذب العبادات نفس البار وتزكيها وترقي روحه وتنميها وتوسع له أفقه وتفكيره وتصحح له سلوكه وتنقيه [٣٩، ص٧٦] . وهذا ما أشارت إليه نصوص كثيرة :

قال تعالى : ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَۖ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِۗ ﴾ العنكبوت : ٤٥ .

---

(٢٠) أخرجه الترمذي في القدر باب ما جاء لا يرد القدر ٤/٤٤٨ برقم ٢١٣٩ وقال حسن غريب، وابن ماجه١/٣٥ (٩٠) وحسنه الألباني انظر صحيح ابن ماجه (٧٣) .

وقال تعالى : ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَيِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيْلِ ۚ إِنَّ ٱلْحَسَنَـٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ ۚ ذَٰلِكَ ذِكْرَىٰ لِلذَّٰكِرِينَ ﴾ هود : ١١٤.

فالصلاة من أعمال البر وهي تنهى عن الفحشاء والمنكر قطعا، فإذا رأيت من يصلي ؛ ويفجر أو يفسق فاعلم أنه ليس من أهل البر، لأن صلاته ليست بصلاة حقيقية، وليس فيها الخشية التي تثمر حسن الخلق، وتجعل النفس بمنأى عن كل فحش ومنكر وإثم.

وهكذا تقاس بقية العبادات الأخرى، ففي الزكاة جاء قوله تعالى : ﴿ خُذْ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا ﴾ التوبة : ١٠٣.

وفي الحديث : (فرض رسول الله صلى الله عليه وسلم زكاة الفطر طهرة للصائم من اللغو والرفث وطعمة للمساكين) [٦١، ج١ ص١١١] و [٦٠، ج١، ص٥٨٥] (٢١).

إن كل عبادة شرعها الله تعالى تحقق أثرين : أثر على الفرد، وأثر على المجتمع، مع وجود تفاوت في تغليب أحدهما على الآخر، فأحيانا يغلّب جانب الفرد كالصلاة مثلا فإنها عبادة فردية في أصل مشروعيتها تهذب نفس المكلف وتصلح روحه وتربطه بخالقه، على أنها لا تخلو من أثر اجتماعي مثل تنقية أفراد المجتمع من الفحشاء والمنكر، وأداؤها يؤدي إلى الألفة بين أفراد المجتمع الواحد) [٣٩، ص٧٨] . وأحيانا أخرى يغلّب جانب المجتمع على العبادة مثل الجهاد وأحكام الأسرة فمع وجود آثار تعود على الأفراد ألا أن الأبرز في مشروعيتها صلاح المجتمع.

---

(٢١) أخرجه أبو داود في الزكاة باب زكاة الفطر ٢/١١١ رقم ١٦٠٩ وابن ماجه في الزكاة باب صدقة الفطر ١/٥٨٥ رقم ١٨٢٧، والحاكم وقال صحيح على شرط البخاري.

وأحيانا يتكافأ أثر العبادة بين الفردية والاجتماعية كالزكاة فإنها تزكي نفس المكلف من طغيان حب المال في نفســه والشــح به كما تحقق الألفة بين المجتمع والتعاون بينهم) [٣٩،ص٦٠.] ﴿ فِيٓ أَمۡوَٰلِهِمۡ حَقٞ مَّعۡلُومٞ ﴾ المعارج : ٢٥ .

ولذلك جاء الحديث يؤكد الجانبين (طهرة للصائم . . وطعمة للمساكين) .

إن آثار البر تظهر على الأعمال الصالحة التي يؤديها الأبرار حيث تتميز أعمالهم بالإتقان فيها والدقة حيث يؤدونها على أحسن الوجوه وأكملها .

كما تظهر آثار البر على العاملين حيث تنضبط أعمالهم، وتتهذب نفوسهم، ويخضع الأبرار لخالقهم: يأتمرون بأمره، وينتهون عن نهيه، فتجعل من الفرد عضوا نافعا في المجتمع، مصلحا تتوازن لديه متطلبات الروح والجسد، وصالحا يصلح بصلاحه المجتمع. لأنه لو صار الناس متعاونين على البر والتقوى متضامنين في السراء والضراء، يرحم القوي الضعيف، ويعطف الغني على الفقير، والكبير على الصغير، لما وجد في الأمة فقر ولا ضيق، كما قال الشاعر :

الناس للناس من بدو ومن حضر بعض لبعض وإن لم يشعروا خدم

آثار البر في الآخرة

لما كان البر أمرا جامعا لجامع أركان الدين الإسلامي، أصوله، وفروعه، وقواعده، وفضائله كان لاشك له أثر واضح يعود على الأبرار في الآخرة، فالله تعالى جعل لعباده الذين اتصفوا بصفة البر عظيم المكانة في الآخرة قال تعالى في بيانها ﴿ ٱلۡأَبۡرَارَ لَفِي نَعِيمٖ ۝ وَإِنَّ ٱلۡفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٖ ﴾ الانفطار: ١٣ -١٤ .

وكما قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلۡأَبۡرَارَ لَفِي نَعِيمٍ ۝ عَلَى ٱلۡأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ۝ تَعۡرِفُ فِي وُجُوهِهِمۡ نَضۡرَةَ ٱلنَّعِيمِ ﴾ المطففين: ٢٢ -٢٤ .

ففي الآية الأولى قابل بين تنعمهم وبين عذاب من خالفهم .

وفي الآية الثانية بين أن نعيمهم يتضمن ما ذكر من حالهم بعدها من بيان جلوسهم على الأرائك ، وبيان طعامهم وشرابهم الممزوج بالكافور ﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِن كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا ۝ عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ ٱللَّهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفْجِيرًا ﴾ الإنسان : ٥ .

إن أثر بر الأبرار أورثهم جنة وحريرا ، وأبعدهم عن كل ما من شأنه الشقاء كالحر والقر والكد والتعب ، وما يؤدي إليه من الجوع والعطش والعري وغير ذلك .

وألبسهم تعالى رضوانه ورحمته ، وهيأ لهم من يخدمهم من الولدان المخلدين ، الذين جمعوا بين متعة الجمال ومتعة الخدمة ، كل ذلك ظهر في نفوسهم ، وفي وجوههم ففاضت بالنضرة والسرور والراحة والحبور حتى ليراها كل راء ﴿ تعرف في وجوههم نضرة النعيم ﴾ .

ومع تنعم أجسادهم وأرواحهم زادهم الله نعيما إلى نعيمهم حيث رضي الله عنهم ، وتقبل سعيهم ، وشكرهم على ذلك : ﴿ إِنَّ هَٰذَا كَانَ لَكُمْ جَزَآءً وَكَانَ سَعْيُكُم مَّشْكُورًا ﴾ الإنسان : ٢٢ .

إن أثر البر يظهر في إيصال الأبرار إلى جنات النعيم (وإن البر يهدي إلى الجنة) كما يظهر في إيصالهم إلى حصول ما عند الله تعالى الذي وصفه بأنه كله خير ﴿ لَٰكِنِ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْا۟ رَبَّهُمْ لَهُمْ جَنَّٰتٌ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا نُزُلًا مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ ۗ وَمَا عِندَ ٱللَّهِ خَيْرٌ لِّلْأَبْرَارِ ﴾ آل عمران ١٩٨ .

نعم إنها مكانة عالية مرموقة، تهفو إليها النفوس، وتتطاول إليها الأعناق، ولذلك دعا المؤمنون ربهم أن يميتهم على أعمال الأبرار وأحوالهم بقولهم: ﴿ رَبَّنَا فَٱغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَكَفِّرْ عَنَّا سَيِّـَٔاتِنَا وَتَوَفَّنَا مَعَ ٱلْأَبْرَارِ ﴾ آل عمران: ١٩٣.

إن أعظم أثر يتحقق للأبرار في الآخرة بعد وصولهم دار القرار هو الظفر برؤية وجه ربهم الكريم كما قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ﴿٢٢﴾ عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ﴾ (المطففين: ٢٢-٢٣).

قال ابن القيم: ولقد هضم معنى الآية من قال: ينظرون إلى أعدائهم يعذبون، أو ينظرون إلى قصورهم وبساتينهم، أو ينظر بعضهم إلى بعض، وكل هذا عدول عن المقصود إلى غيره، وإنما المعنى ينظرون إلى وجه ربهم، ضد حال الكفار الذين هم عن ربهم لمحجوبون) [٦٢، ج٦ ، ص٣٠٤] .

كما قابل تعالى بين ضحك الكفار وغمزهم للمؤمنين في دار الدنيا، وبين ضحك المؤمنين منهم يوم القيامة، وهم جالسون على أرائكهم قال تعالى: ﴿ فَٱلْيَوْمَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنَ ٱلْكُفَّارِ يَضْحَكُونَ ﴿٣٤﴾ عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ﴾ المطففين: ٣٤-٣٥.

فأطلق النظر، ولم يقيده بمنظور دون منظور، وأعلى ما نظروا إليه وأجله هو الله سبحانه والنظر إليه أجل أنواع النظر وأفضلها.

تلك هي بعض آثار البر في الآخرة والتي فاز بها الأبرار من عباد الله المتقين جعلنا الله منهم بمنه وكرمه .... آمين.

الخاتمة

خلصت الدراسة على بيان أن البر عقيدة، وشريعة، وسلوك، وإيمان، عبادة، وخلق. قول وعمل واعتقاد، إنفاق وإشفاق، صبر ووفاء، صدق وورع، اسم جامع

للطاعات المقربة إلى رب البريات فإذا أطلق تناول جميع ما أمر الله به، فيدخل فيه كل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأفعال والاعتقادات، ولذلك فسّر بالإيمان والتقوى والعمل الصالح، وأكّدت أنه مطلوب لذاته، لما فيه من كمال العبد وصلاحه، الذي لا صلاح له بدونه لكثرة منافعه، وجمعه لجميع خصال الخير ومقومات الدين في الدنيا والآخرة. وقفت الدراسة على بيان مفهومه، ودلالاته، وعلاقته بالتقوى، وتسمي الله به، ومجالاته، كما وقفت على صفات الأبرار ومكانتهم وجزاؤهم، ثم ختمت بالآثار التي تترتب عليه في الآخرة والأولى. وانتهت الدراسة إلى نتائج منها:

١ - ورد مصطلح البر في القرآن في عشرين موضعا، جمع الله بينه وبين التقوى في سبعة مواضع، وقدمه عليها في ست منها.

٢ - إنّ البر إذا أطلق على العبد فهو جماع الخير الذي يشمل المعاني النفسية، والأخلاق الحسنة، وما ينشأ عنها من أعمال صالحة تقرب إلى الله، وإذا أطلق البر إلى الله فهو الثواب والرضا والمحبة الإلهية والإحسان الكثير الذي يتكرم به على عباده.

٣ - إنّ البر طريق موصل إلى الجنة.

٤ - إنّ البر يتحقق به زيادة في العمر، وبركة في المال والولد.

٥ - تحصل به السعادة في الدارين: لحصول الطمأنينة للنفوس في الدنيا والسلامة من العذاب في الآخرة.

٦ - يحقق محبة الله لعباده البررة والتي توصلهم المكانة الرفيعة في الأخرى.

٧ - يؤدي إلى شيوع المحبة والألفة بين أبناء المجتمع.

٨ - إنّ كمال البر لا يتحقق للإنسان إلا بالإنفاق من ماله ووقته وبدنه ونفسه فيما يرضي الله.

أسأل الله أن يتقبل عملنا، وأن يجعله خالصا لوجهه الكريم، وصلى الله على نبينا محمد.

المراجع

[١] ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. دمشق: دار الفيحاء، والرياض، دار السلام، ١٤١٤هـ.

[٢] السمرقندي، نصر بن محمد بن أحمد. *تفسير السمرقندي المسمى بحر العلوم*، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ .

[٣] شلتوت، محمود. *تفسير القرآن الكريم*. ط٧. بيروت: دار الشروق، ١٣٩٩هـ .

[٤] القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٥] الكتاني، عبد الله كامل. "مفهوم البر في الإسلام"، *المنهل*، ع ٩، ذو القعدة، ١٤٠٤هـ، ص٢٥ -٣٠.

[٦] الرازي، محمد. *مختار الصحاح*، بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ .

[٧] الأصفهاني، الراغب . *مفردات ألفاظ القرآن الكريم*. دمشق: دارالقلم، وبيروت: دارالشامية، ١٤١٢ هـ.

[٨] ابن الجوزي، عبد الرحمن. *نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ.

[٩] الفيروز آبادي. *القاموس المحيط*. بيروت: دار الجيل، د.ت .

[١٠] القرعاوي، سليمان بن صالح. *الوجوه والنظائر في القرآن الكريم دراسة موازنة*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ.

[١١] القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. المملكة العربية السعودية: رئاسة البحوث العلمية، ١٤٠٠هـ.

[١٢] البخاري، محمد بن إسماعيل، *صحيح البخاري*. بيروت: مصورة دار الشعب، ١٣٩٠هـ.

[١٣] ابن حنبل، أحمد. *المسند*، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ.

[١٤] ابن الأثير، أبو السعادات المبارك محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت .

[١٥] ابن عاشور، محمد الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: دار سحنون للنشر والتوزيع، د.ت.

[١٦] البيضاوي، ناصر الدين عبد الله بن عمر. *تفسير البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل*. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[١٧] الصابوني، محمد علي. *صفوة التفاسير*. ط٤. بيروت: دار القرآن الكريم، ١٤٠٢هـ.

[١٨] الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٣٩٩هـ، القسطنطينية: مكتبة المأمون، ١١٧٠م.

[١٩] ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا. *معجم مقاييس اللغة*. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤٠٢هـ.

[٢٠] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. مصورة عن مطبعة بولاق، ١٣٠٠هـ.

[٢١] الجرجاني، أبو الحسن علي بن أحمد. *التعريفات*. بيروت: دار العلم للجميع، د. ت.

[٢٢] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل أي القرآن*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٨هـ.

[٢٣] فريد، أحمد. *التقوى الغاية المنشودة والدرة المفقودة*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٨هـ.

[٢٤] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *تيسير اللطيف المنان في خلاصة تفسير القرآن*. ط٢. القصيم: مطبوعات القصيم، ١٣٠٩هـ.

[٢٥] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *تحفة الأحباب*. مصر: مطبعة الدمانة، ١٣٦٨هـ.

[٢٦] الماوردي، علي بن محمد البصري. *أدب الدنيا والدين*. تحقيق: مصطفى السقا. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

[٢٧] الميداني، عبد الرحمن حبنكة. *الصيام ورمضان في السنة والقرآن*. دمشق: دار القلم، ١٤٠٧هـ.

[٢٨] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*. طبعة رئاسة البحوث العلمية والإفتاء، د.ت.

[٢]أبو الفرج، عبد الرحمن بن الجوزي. *زاد المسير من علم التفسير*. بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

[٣٠] النسفي، عبد الله بن أحمد بن محمود، بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٣١] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *بدائع الفوائد*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٣٢] النابلسي، محمد راتب. *موسوعة أسماء الله الحسنى*. دمشق: دار المكتبي، ١٤٢٣هـ.

[٣٣] البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين. *شعب الإيمان*. تحقيق: زغلول محمد السعيد. بيروت: دار الكتب العلمية، ط١٠. ١٩٩٠م.

[٣٤] قطب، سيد إبراهيم. *في ظلال القرآن*، ط١٠، بيروت: دار الشروق، ١٤٠٢هـ.

[٣٥] الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. *شرح أسماء الله الحسنى*. تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، د. ت.

[٣٦] رضا، محمد رشيد. *تفسير المنار*: ط٢. بيروت: دار المعرفة، د.ت .

[٣٧] طنطاوي، محمد سيد. "وجوه البر كما يصورها القرآن"، *التضامن الإسلامي*، ع٣، شعبان، ١٤١٠هـ، ص١٩-٢٤.

[٣٨] الدسوقي، محمد. "تأملات في آية البر". *الوعي الإسلامي*، ع٣١٩، ربيع الأول، ١٤١٣ هـ. ص٦٨-٧٥.

[٣٩] البيانوني، محمد أبو الفتح. *العبادة دراسة منهجية شاملة في ضوء الكتاب والسنة*، القاهرة: دار السلام، ١٤٠٤هـ.

[٤٠] الندوي، أبو الحسن علي الحسني. *الأركان الأربعة في ضوء الكتاب والسنة*. ط٤. الكويت: دار القلم، ١٣٩٨هـ.

[٤١] الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. *سنن الترمذي*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٤٢] النسائي، أحمد بن علي بن شعيب. *سنن النسائي*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٤٣] هلال، محمد أمين. "البر المزدوج". *مجلة الإسلام*، ع٣٩، شوال، ١٣٥٤هـ. ص١٥-١٧.

[٤٤] عبد الباقي، محمد فؤاد. *المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم*. إستنبول: المكتبة الإسلامية، ١٩٨٢م.

[٤٥] ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل. *عمدة التفسير*. تحقيق: أحمد شاكر. القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٦م.

[٤٦] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *دقائق التفسير الجامع لتفسير ابن تيمية*. ط٣. تحقيق: الجليند محمد السيد. بيروت ودمشق: مؤسسة علوم القرآن، ١٤٠٦هـ.

[٤٧] كشك، عبد الحميد. *أبي وأمي، بر الوالدين*. القاهرة: المختار الإسلامي، د.ت.

[٤٨] ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل. المصباح المنير في تهذيب تفسير ابن كثير. هذبه جماعة من العلماء بإشراف صفي الدين المباركفوري. الرياض: دار السلام، ط٢، ١٤٢١هـ.

[٤٩] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *مدارج السالكين بين إياك نعبد وإياك نستعين*. القاهرة: دار الحديث، د. ت.

[٥٠] الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. بيروت: عالم الكتب، د. ت.

[٥١] عبد الحميد، علي عبد المنعم. "البر حسن الخلق". *الوعي الإسلامي*، ع٤٧، ذو القعدة، ١٣٨٨هـ ص١٣-١٧.

[٥٢] الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن. *سنن الدارمي*. بيروت: دار الفكر، د. ت.

[٥٣] الشرباصي، أحمد عبده. "بين البر والإثم." *لواء الإسلام*، ع٥، محرم، ١٣٨٣هـ، ص٢٨١-٢٨٣.

[٥٤] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *تهذيب مدارج السالكين*، هذبه عبد المنعم صالح العلي العزي، د. ت.

[٥٥] مارديني، صلاح الدين. *التقوى*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٠هـ.

[٥٦] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. أسباب النزول. تحقيق: محي الدين محمد. بيروت: دار ابن زيدون، د.ت.

[٥٧] الشوكاني، محمد علي. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٥٨] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تحقيق: عبد اللويحق. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ.

[٥٩] حجازي، محمد محمود. *التفسير الواضح*، بيروت: دار الجيل، ١٣٨٨هـ.

[٦٠] ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، *سنن ابن ماجه*، ضبطه: محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د. ت.

[٦١] أبو داود، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. تحقيق: محمد محيي الدين. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

[٦٢] الصالحي، علي الحمد. *الضوء المنير على التفسير*، جمع من كتب الإمام ابن القيم. عنيزة: مؤسسة النور للطباعة، بالتعاون مع مكتبة دار السلام، الرياض: د. ت.

Benevolence in Quran and Its Effect on the Life of the Incumbents

Idris Hamid Mohammed Ali
Assistant Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 18/8/1424H.; accepted for publication 4/1/1425H.)

Abstract. This research concluded to point out that benevolence is a creed, a faith, a sharia, a behavior, an act of worship, morals, a saying, a practice, spending, patience, fidelity, truthfulness and piety. It is an inclusive name of all the mentioned values which Allah loves.

If it is generalized, means all divine imperatives that Allah likes, hence it is interpreted as: faith, god-fearing, and righteous deeds.

The research confirmed that it is desirable in itself, as it embraces the upright servant, because it's multitude proceeds, attributes of good and constituents of religion in the present and the hereafter life.

The study explains its conception, indications, relationship with piety, Allah's naming himself with it, scopes, traits, status and rewards of the righteous.

The study ends with the impacts of benevolence in the temporal and the last life, and concludes with the main following results:

1- The idiom "Benevolence" is mentioned in Quran 20 times; Allah coupled it with piety in seven places in Quran, and preceded it in six of them.
2- Benevolence is a way that leads to paradise.
3- Long life can be realized by benevolence.
4- Felicity can be achivied by benevolence in the present and the last life, mainly: tranquility in the temporal world the and safeguarding against the hereafter torment.
5- It realizes Allah's love for his righteous servants, which leads them to a high rank in the hereafter.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٠٥٣-١١٢٠ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

مذهب الإمام الأوزاعي

عبدالمحسن بن عبدالعزيز الصويغ

قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية بالرياض، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٧/١٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/١/٤هـ)

ملخص البحث. الإمام الأوزاعي: هو شيخ الإسلام أبو عمرو عبد الرحمن بن عمرو بن يحمد الأوزاعي. إمام أهل الشام وإمام أهل زمانه، بشهادة أقرانه، ولد سنة ٨٨هـ وتوفي سنة ١٥٧ هـ، طلب العلم في بلاد الشام وبلاد اليمامة والحرمين والعراق وتلقى من علماء أهل زمانه وأكثر عن الزهري ومكحول وحسان بن عطية وغيرهم. وتلقى منه جمع كثير من الأئمة والعلماء وتعجب العلماء من أدبه مع نفسه وكان أول فتياه سنة ١١٣هـ، انتقل من دمشق إلى بيروت مرابطاً بها وتوافد عليه طلابه، وحضر جنازته خلق كثير وصلى عليه المسلمون، والأقباط، واليهود في جمع غفير رحمه الله تعالى رحمة واسعة.

مذهب الإمام الأوزاعي: انتشر مذهبه في بلاد الشام وبلاد الأندلس وشمال أفريقيا وكانت الفتيا في بلاد الشام على مذهبه لمدة مائتين وعشرين سنة تقريباً وفي بلاد الأندلس لمدة أربعين سنة. وهو من مدرسة أهل الأثر أفتى في سبعين ألف مسألة بحدثنا وأخبرنا ولا يتعجل إلى الفتيا بما ليس عنده فيه أثر. وأهم خصائص مذهبه:

أولاً : الاعتماد على الأثر كما قال عنه الشافعي مارأيت رجلاً أشبه فقهه بحديثه من الأوزاعي.

ثانياً : لا يتوسع في القياس كأبي حنيفة ولا يرى حجية عمل أهل المدينة كمالك.

ثالثاً : الرفق والحلم على المتعلمين والسماحة على الأمة.

رابعاً: الاجتهاد بالرأي المعتمد على القرآن الكريم والسنة المطهرة وقد أدى عدم انتشار التأليف عند تلاميذه إلى انحسار مذهبه. والله ولي التوفيق وصلى الله على محمد وآله وسلم.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على محمد عبد الله ورسوله، المبعوث رحمة للعالمين وبعد: فإن الإمام الأوزاعي رحمه الله من فقهاء الأمة له مذهب مستقل ومكانة كبيرة، وآثار علمية غزيرة.

وفي هذا البحث نتعرف على هذا الإمام الجليل في نشأته وتعلمه وأخلاقه ونبوغه وعلو شأنه، وفيه نتعرف على إمامته العلمية في الفقه والحديث والعلوم الشرعية وإمامته الاجتماعية ونصحه للعامة والخاصة، وأقواله المأثورة وفيه نتعرف على الخصائص والصفات لمذهب الإمام الأوزاعي، ونقف بعد ذلك على التساؤل هل اندثر مذهب الإمام الأوزاعي، أم أن الأمر غير ذلك وما الأسباب.

والهدف من هذه الدراسة هو :

١ - إبراز الخصائص والصفات لمذهب الإمام الأوزاعي.

٢ - الاستفادة من علمه ومنهجيته الفقهية.

٣ - خدمة الدراسات الفقهية في عهده بما يمثل حلقة في بناء الفقه الإسلامي الواسع.

٤ - الإجابة على التساؤلات : هل اندثر مذهبه ؟ وما الأسباب ؟ وتلك الأمور دفعتني إلى البحث في هذا الموضوع

والتوفيق من الله والعلم منه سبحانه فنسأل الله الكريم من فضله الواسع وعطائه وجوده فهو نعم المولى ونعم النصير.

والبحث مرتب على فصلين :

الفصل الأول في شخصية الإمام الأوزاعي. والفصل الثاني في مذهب الإمام الأوزاعي.

الفصل الأول : شخصية الإمام الأوزاعي

المبحث الأول : في نسبه ومولده ونشأته

نسبه : هو الإمام شيخ الإسلام أبو عمرو عبد الرحمن بن عمرو بن يحمد الأوزاعي أصله من حمير من قبائل اليمن (وقد تعددت الأقوال في نسبة قبيلة الأوزاع فذهب كثير من المؤرخين في الأنساب إلى أن أصلها يرجع إلى ذي الكلاع من حمير وقال آخرون أنها تنسب إلى همدان العربية اليمنية. [١ ، جـ٧، ص٨٠، ٢، ص٤٠]

قال ابن سعد: الأوزاع بطن من همدان وهو من أنفسهم.

[٣، جـ٧، ص٤٨٨، ١ ، جـ٧، ص٨٠].

وقال ابن كثير: الأوزاع بطن من حمير. [٤ ، جـ١٠ ، ص٥، ١١ ، جـ٣٥، ص١٥]

قال ابن عبد البر (وكثير من بطون حمير تعد في همدان). [٦ ، ص١١٣].

ومما يؤيد أن الأوزاعي من حمير كتابته إلى يحيى بن أبي عمر السيباني يذكر فيها قرابته والسيباني نسبة إلى سيبان وهو بطن من حمير. [٧ ، جـ٣، ص٣٥٤]

وقيل أنه كان يسمى عبد العزيز فسمى نفسه عبد الرحمن نظراً لأنه رأى نفسه محتاجة إلى الرحمة ولم يرها أهلاً للعزة تواضعا منه فلهذا رفعه الله سبحانه بالعلم وأعزه. فمن تواضع لله رفعه الله وقيل أنه من سبي السند وهو قول ضعيف.

وقيل إن جده محمد ولكن الذي عليه الجمهور أنه يحمد.

وكنيته أبو عمرو على عادة العرب في الكنية قبل الزواج وإلا فإن اسم ولده محمدٌ ولم يعرف له ولد اسمه عمرو لكن تكني بأبيه.

مولده ونشأته : ولد الإمام الأوزاعي ببعلبك، في سنة ثمان وثمانين من الهجرة [١ ، جـ٧ ، ص٨٠، ٣، حـ٧، ٤٨٨] عام فتح طوانه في بلاد الروم وذلك في أرجح الروايات، وفي رواية ضعيفة أنه ولد في سنة ثمانين وقيل في سنة ثلاث وتسعين، [٨، جـ٢، ص١٠] ولكن هاتين الروايتين ضعيفتان لأنه قال عن نفسه (كنت محتلماً أو شبيهاً بالمحتلم في خلافة عمر بن عبد العزيز). [٩، جـ٦ ، ص٢٢٦] وقد تولى عمر بن عبد العزيز رحمه الله تعالى سنة تسع وتسعين وتوفى سنة إحدى ومائة، فيكون عمر الأوزاعي احدى عشر واثنا عشر سنة أي أنه ولد سنة ثمان وثمانين من الهجرة. ونشأ رحمه الله تعالى في قرية الكرك قريبا من بعلبك وهما في البقاع من أرض لبنان.

ثم انتقل إلى دمشق في قرية الأوزاع على طريق باب الفراديس، ويعرف اليوم بباب العمارة [١ ، جـ٧، ص٨٠، ٩، جـ٦ ، ٤٨٦]. ونشأ يتيماً في حجر أمه.

وكانت تنتقل به أمه بين قرى البقاع ودمشق وغيرها إلى أن كفله الرجل الصالح صديق أبيه وأواه إلى بيته، ثم ألحقه بالديوان لما بلغ، وكان عمر الأوزاعي لما توفى أبوه رحمه الله ست سنوات تقريباً.

قال الأوزاعي : (مات أبي وأنا صغير، فذهبت ألعب مع الصبيان فمر بنا فلان وذكر شيخاً من العرب جليلاً. قال ففر الصبيان حين رأوه، وثبت أنا فقال ابن من أنت فأخبرته، فقال ابن أخي يرحم الله أباك فذهب بي إلى بيته، فكنت معه حتى بلغت فألحقني في الديوان). [١ ، حـ٧ ، ص٨١] وقد تعلم القراءة والكتابة ثم حفظ القرآن الكريم وأقبل على التعلم من صغره، وبانت نباهته ونبوغه ومواهبه، وقد كان تربيته وحزمه مع نفسه محل تعجب العلماء والصالحين حوله، فقال العباس بن الوليد: ما

أريت أبي يتعجب من شيء ما رآه في الدنيا تعجبه من الأوزاعي، كان يقول سبحان الله يفعل ما يشاء. وكان الأوزاعي يتيماً فقيراً في حجر أمه فخرجت به أمه من بلد إلى بلد وقد جرى حكمك فيه إلى أن بلغته حيث رأيته ثم يقول : يا بني عجزت الملوك أن تؤدب نفسها وأولادها أدبه في نفسه).[٢، ص٦١، ١، جـ٧، ص٨٠، ٨١]

والمجتمع الصالح والبيئة المنزلية الصالحة تؤتي ثمارها طيبة صالحة بإذن الله تعالى. فما أحوج المجتمع إلى أمهات صالحات مثل أم الأوزاعي وأم الشافعي وغيرهن ممن قمن برسالتهن، وتلك الرسالة التربوية هي الدور الحقيقي للمرأة في المجتمع المسلم فهي مربيةٌ للأجيال، ومهد للعلماء والأبطال، ولا يعوض عنها أحد في تلك الرسالة.

المبحث الثاني : في طلبه للعلم وشيوخه وتلاميذه

طلبه للعلم : أقبل على العلم من صغره، وأخذ عن العلماء بدمشق ومدن الشام وامتاز بالحفظ والاتقان للكتابة وحسن البراعة فيها، فحفظ القرآن الكريم في صغره، وأقبل على السنة والآثار فأكثر عن الزهري إمام أهل الأثر وغيره من علماء الشام، حتى تأهل للفتيا في مقتبل عمره، وكان من أهم من تلقى منهم من علماء الشام :

١ - مكحول.

٢ - نافع مولى ابن عمر.

٣ - محمد بن شهاب الزهري.

٤ - حسان بن عطية.

٥ - القاسم بن مخيمرة.

٦ - نمير بن أوس

٧ - سليمان بن موسى.

وغيرهم من العلماء في مدن الشام ثم رحل إلى اليمامة في وظيفة الديوان والتقى بالإمام يحيى بن أبي كثير الذي أعجب به وقال (ما رأيت في هذا البعث أهدى من هذا الشاب).[١ ، جـ٧ ، ص٨١].

وكتب الأوزاعي عنه أربعة عشر كتاباً ، وحفظ عنه الشيء الكثير، ثم نصحه الإمام يحيى بالسفر إلى البصرة ، لعله يدرك الحسن وابن سيرين وبناءاً على ذلك سافر إلى البصرة قال الأوزاعي قال لي يحيى ينبغي لك أن تبادر إلى البصرة لعلك تدرك الحسن وابن سيرين ، فانطلقت فوجدت الحسن قد مات ، وابن سيرين حي وأخبر أنه عاد ابن سيرين في مرضه ومكث أياماً ومات ولم يسمع منه.

والتقى بقتادة بن دعامة وسمع منه ومن غيره من علماء العراق.

ثم عاد إلى الشام وسكن في محلة الأوزاع ، ثم رحل إلى بيت المقدس وإلى المدينة المنورة ومكة المكرمة ، والتقى بالعلماء في تلك البقاع المقدسة في فترة شبابه ، مما زاده علماً وفضلاً ، وبوأه المنزلة التي يستحقها في الفقه والحديث فصار إمام أهل الشام وإماماً لأهل زمانه رحمه الله تعالى وشيخا للإسلام ، كما صدر له الذهبي في ترجمته.

وقد عدد بن حجر العسقلاني شيوخ الأوزاعي ومن روى عنهم فقال (روى عن (١) اسحاق بن عبد الله. (٢) شداد بن عمار. (٣) عبده ابن أبي ليلى (٤) عطاء بن أبي رباح. (٥) قتادة. (٦) أبي النجاشي عطاء بن صهيب. (٧) نافع مولى ابن عمر. (٨) محمد بن شهاب الزهري. (٩) محمد بن إبراهيم التميمي (١٠) محمد بن سيرين والصحيح أنه رآه ولم يتلقى عنه. (١١) المطلب بن عبد الله بن حنطب (١٢) يحيى بن سعيد الأنصاري. (١٣) يحيى بن أبي كثير. (١٤) أبي عبيد المذحجي. (١٥) أبي كثير السحيمي. (١٦) سليمان بن حبيب المحاربي. (١٧) حسان بن عطية. (١٨) ربيعة بن أبي عبد الرحمن. (١٩) عبد الرحمن بن القاسم. (٢٠) عمرو بن زيات.

(٢١) الوليد بن هشام. (٢٢) يزيد بن يزيد بن جابر وخلق. من أقرانهم وغيرهم. [١٠، جـ٦، ص٢٣٨]. وقد تلقى من كبار علماء عصره وأحسن التلقي حتى بلغ الإمامة وعلو المرتبة ونفع الله به الشام وبلاد المسلمين.

تلاميذه : تلقى عنه العلم جمع كثير، وأصبحت له الإمامة وشهد له بالفضل في الإمامة في كل البلدان، وأصبح أهل الشام يصدرون عن علمه وفتياه، ثم أهل الأندلس ومن أهم تلاميذه المكثرين عنه :

١ - الهقل بن زياد بن عبيد الله الدمشقي.

٢ - الوليد بن مزيد البيروتي.

٣ - الوليد بن مسلم الدمشقي.

٤ - سعيد بن عبد العزيز الدمشقي

٥ - إسماعيل بن عبد الله العدوي.

٦ - صعصعة بن سلام الأندلسي الدمشقي وهو أول من أدخل مذهب الأوزاعي الأندلس.

٧ - عمرو بن هشام البيروتي.

٨ - عيسى بن يونس بن أبي اسحاق الكوفي.

٩ - محمد بن شعيب بن شابور الدمشقي.

١٠ - عمرو عبد الواحد بن قيس السلمي الدمشقي. وغيرهم

وأيضا من تلاميذه من الأئمة الذين رووا عنه وروى عنهم - الإمام مالك بن أنس والإمام سفيان الثوري وعبد الله بن المبارك ووكيع بن الجراح، وعبد الرزاق لصنعاني. وشعبة بن الحجاج، ويحيى بن سعيد القطان وغيرهم من الأئمة الأعلام في الفقه والحديث وعلوم الدين.

وعمل تلاميذه بمذهبه في بلاد الشام إلى عام ثلاثمائة وأربعين فكان آخرهم قاضي دمشق أحمد بن سليمان بن حذلم المتوفى سنة ٣٤٧هـ فاستمر مذهبه مائتين وعشرين عاماً [٤ ، جـ١٠ ،ص١١٥ ، ١١ ، جـ١ ، ٣٢٦ ، ١٢ ، جـ٢ ، ص٣٧٤] إلى أن غلب على الشام مذهب الشافعي ، وأما في الأندلس فاستمر القضاء والإفتاء على مذهبه إلى أن غلب عليه مذهب الإمام مالك على يد يحيى بن يحيى الليثي في عهد الحكم بن هشام المتوفى عام ٢٥٦هـ فاستمر مذهبه في الأندلس أربعين عاماً تقريباً. وفي تعامله مع طلابه نجد المحبة والأخوة الإسلامية ظاهرة في تعامله معهم ونجد التربية الإيمانية. والتربية على حب العلم وأهله ، فقد روى الوليد بن مسلم أحد تلاميذه فقال شيعنا الأوزاعي وقت انصرافنا من عنده ، فأبعد في تشييعنا حتى مشى معنا فرسخين أو ثلاثة ، فقلنا أيها الشيخ يصعب عليك المشي على كبر السن ، فقال امشوا واسكتوا لو علمت أن لله طبقة أو قوماً يباهي بهم أفضل منكم لمشيت معهم وشيعتهم ولكنكم أفضل الناس). [٥ ، جـ٣٥ ، ص١٦٤ ، ١٣ ، ص١١٣].

وهذا التربية الإيمانية ، والعلاقة الأخوية رابطة موروثة من نبينا صلوات الله وسلامه عليه ، والعلماء من بعده ورثة الأنبياء ، وإن المدارس المعاصرة بحاجة إلى الاعتناء بذلك وحسن تعاهد الطلاب والاحترام المتبادل معهم ، وتكمل هذه الصورة المشرقة بما نعرفه من احترام طلاب العلم لأساتذتهم ، ومن ذلك أن سفيان الثوري ومالكاً استقبلا الأوزاعي عن قدومه إلى مكة وسفيان أخذ بزمام جمله وهو يقول افسحوا للشيخ ومالك بن أنس يسوق به حتى أجلساه عند الكعبة وجلسا بين يديه. [٢ ، ص٦٩ ، ٤ ، ص٥ ،١١٦ ، ١٠ ، جـ ٣٥ ، ص١٦٤] وآداب طلبة العلم مع أساتذتهم ومن يتعلمون منه قد بسط فيها القول الإمام البغدادي في كتاب الفقيه والمتفقه [١٤ ، جـ٢ ، ص٩٨-

١٢٠]، والميدان التعليمي بحاجة إلى التربية عليها من المرحلة الابتدائية وما بعدها تحقيقاً لقول الله تعالى : (أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُم اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ) [الأنعام ٩٠].

المبحث الثالث: في آثاره العلمية

مؤلفاته : عصر الإمام الأوزاعي من العصور المتقدمة ، التي كان العلم فيها عن طريق الحفظ والرواية أكثر منه عن طريق التأليف والرواية ، وقد كان لمحمد بن شهاب الزهري تدوين جامع للسنة المطهرة بأمر من عمر بن عبد العزيز رحمه الله تعالى ، وصحائف وكتب محدودة حيث كانت الكتابة غير مرغوب فيها ، وكان الدين محفوظاً عن طريق الإسناد في عهد الصحابة والتابعين ، إلا أن الحاجة إلى الكتابة والتدوين برزت فيما بعد ذلك.

وابتدأ طلبة العلم في القرن الثاني باستعمال الكتابة والتدوين ، ومن ذلك فإن الإمام الأوزاعي دون عن شيخه في اليمامة يحيى بن أبي كثير ثلاثة عشر كتاباً وكذلك دون من علمه بعد ذلك الشيء الكثير، إلا أن كتبه جاء عليها حريق فلم يأمر بإعادتها قال عبد الرزاق : أول من صنف ابن جريج وصنف الأوزاعي [٢ ، ص٩١] وهذه الإفادة من إمام معتبر عبد الرزاق الصنعاني صاحب المصنف المشهور.

لكن الرجفة التي أتت على بيروت وبلاد الشام سنة ١٣٠ هـ أصابت مكتبة الأوزاعي بحريق أتى على الكتب جميعها ، وفيها صحيفة عن الزهري وكتبه التي دونها لنفسه قال أبو عوانه بسنده عن الوليد بن مسلم (احترقت كتب الأوزاعي من الرجفة ثلاثة عشر قنداقاً فأتاه رجل بنسخها فقال يا أبا عمرو هذه نسخة كتابك وإصلاحك بيدك فما عرض لشيء منها حتى فارق الدنيا) [١٥ ، جـ ١ ص٣٢١] وفي رواية لابن حجر [١ ، جـ٧ ، ص١١٤] مثل ذلك.

ومن عادة طلبة العلم أن يكتبوا لأنفسهم ويصحح لهم الشيخ ومن أشهر من كتب عن الأوزاعي الهقل بن زياد والوليد بن مزيد فعن الأوزاعي أنه قال كتب الوليد بن مزيد صحيحه [١٠ ، جـ ١١ ، ص ١٥١] وقال : (ما عرض على كتاب أصح من كتب الوليد بن مزيد). [١٦ ، ص٣١٨] ولا شك أنه لم ينقطع عن الكتابة بعد ذلك وقد ذكر أن بعض كتبه أطلع عليها في النصف الأول من القرن الثالث.

ومن أهم ما ذكر له من مصنفات:

١ - مسند الأوزاعي. ذكره حاجي خليفة.

٢ - سنن الأوزاعي في الفقه.

٣ - كتاب المسائل ذكرهما ابن النديم.

٤ - وذكر القاضي المبارك كفوري للأوزاعي مدونات في علم الحديث، جمع فيها الحديث الصحيح وآثار التابعين، ومن سمع منهم واستخرج الأحكام الشرعية على مذهب انفرد به، وكتابه هذا يوجد منه نسخه خطية في مكتبة جامعة القرويين بالمغرب لا ثاني لها، وهي مجلد ضخم بخط دقيق جداً لو نسخ بخط عادي لبلغ حجمه أربع مجلدات [١٧ ، جـ٣، ص١٠٩] ولكن يشكك أكثر الباحثين في نسبة وصحة ذلك.

٥ - وكتاب سير الأوزاعي رواه الإمام الشافعي بسنده واثبته في كتاب الأم مع الانتصار له والرد على أبي يوسف صاحب أبي حنيفة في أكثر مسائله وهو الكتاب الذي بين أيد القراء اليوم وله مخطوطة في جامعة الملك سعود أعمل على تحقيقها ودراستها.

واتفقت كلمة العلماء على أن الإمام الأوزاعي أول من صنف كتب العلم في بلاد الشام، وأيهما في السبق هو أو ابن جريج بمكة، الأمر محتمل قال عبد الرزاق بن الهمام الصنعاني.

(أول من صنف الكتب ابن جريج وصنف الأوزاعي حين قدم على يحيى بن أبي كثير كتبه).[١ ، جـ٧ ، ص١١١]. ويتميز الأوزاعي بجودة الكتابة ، وجزالة العبارة ، ورصانة المعنى وبلاغته حتى إن الخليفة المنصور لما نظر إلى رسائل الإمام الأوزاعي إليه طلب من كتبته إن يماثلوا رسائل الأوزاعي ، فتعذر الكتبة عن ذلك ، وقالوا إننا نستعين برسائله ونقتبس منها في مخاطبة من نكاتبه ونرسل إليه ، كما أن البلاغة والفصاحة من صفاته في دروسه ومواعظه لذا عظم تأثيره على السامعين.

مجلسه للعلم والإفتاء

يجلس الإمام الأوزاعي بعد صلاة الفجر في مصلاه ، لا يتكلم إلا بذكر الله سبحانه إلى أن ترتفع الشمس فيصلي ركعتين ، ثم يقبل على الفقه وطلابه وفي ذلك قال الوليد بن مسلم كان الأوزاعي إذا صلى الصبح جلس يذكر الله تعالى حتى تطلع الشمس وقال عبد الملك بن محمد كان الأوزاعي لا يكلم أحداً بعد صلاة الفجر حتى يذكر الله تعالى فإن كلمه أحد أجابه.

وقد تصدر للأمة وأصبح بعلمه وتقواه إماماً يقتدى به ، وفي ذلك قال إسماعيل بن عياش (سمعت الناس سنة أربعين ومائة يقولون الأوزاعي اليوم عالم الأمة) [١ ، جـ٧، ص١١١] والأوزاعي في مجلسه يعطي الفرصة لتلاميذه المتقنين فهذا تلميذه محمد بن شعيب يفتي في مجلس الأوزاعي وكذا سعيد بن عبد العزيز [١٨ ، ص٧٠] وهو ما يشهد بفضل الأوزاعي ومجلسه حيث يعطي كل ذي حق حقه.

❖ ومن صفات مجلسه الحرص على الأثر والعناية به وموافقته له فعن العباس بن وليد بسنده عن أبي اسحاق الفزاري قال عن الأوزاعي (ذلك رجل شأنه عجباً. كان يسأل عن الشيء عندنا فيه الأثر ، فيرد والله الجواب كما هو في الأثر لا يقدم منه ولا يؤخر.

ومن صفات مجلسه الإكثار من دراسة الحديث النبوي الشريف حتى إنه في مجلس منها درس ثلاثين حديثاً ذكر ذلك محمد بن مصعب [١٩ ، جـ٤ ص٤٢].

❖ ومن صفات مجلسه الحوار القائم على الحجة والبرهان كما في حواره مع سفيان الثوري في رفع الأيدي مع التكبير في الركوع والرفع منه.

❖ ومن صفات مجلسه الاهتمام بطلبة العلم وإكرامهم كما سبق في تعامله تلاميذه وقوله (إنكم أفضل الناس). [١٣ ، ص١١٣]قال محمد بن شعيب ما رأيت ولا جلست إلى مثل الأوزاعي قط إذ آخر مجالسه لكأولها وذلك لم أره في أحد قط فقال اسحاق بن حماد النميري وكانت فيه خلة قال وما هي ؟ قال لا يفارقه جليسه إلا وهو يرى أنه كان أحظى أهل المجلس عنده قال صدقت كذلك كان) [٢٠ ، ص١٢٨] وقد تولى الافتاء بدمشق في ولاية ابن سراقة ١٣٦هـ لكنه رغب في العودة إلى الرباط في بيروت والتفرغ للعلم وطلابه وكانوا يتوافدون إليه من بقاع كثيرة.

❖ ومن صفات مجلسه الحلم قال الوليد بن مسلم سمعت صدقه بن عبد الله يقول ما رأيت أحداً أحلم ولا أكمل ولا أحمل فيما حمل من الأوزاعي. [١٩ ، جـ٧، ٩٥]

المبحث الرابع : في شخصيته ومواقفه الخالدة وعصره

شخصية الأوزاعي : عرضنا فيما سبق مراحل حياة الإمام ونشأته وهنا نبين صوراً من شخصيته في مواقف الحياة ونبين ملامحاً من منهجه وتناسق مواقفه في فترة حياته رحمه الله تعالى ومع استعراض تلك المواقف نجد ما يلي :

١ - أنه رفض تولي القضاء في فترات متعددة من عهد الأمويين إلى عهد العباسيين وذلك تورعاً وبعداً عن مشاكل الولاية بأنواعها. [٢ ، ص١٢٤] وعلى ذلك كثير من أئمة السلف رضي الله عنهم.

٢ - أنه أبعد بنفسه عن الفتن في عهده، وهي كثيرة وعلى ذلك كثير من أئمة السلف رحمهم الله تعالى.

٣ - أنه رغب عن الدخول على الولاة بأنواعهم، وسما بنفسه عن ذلك وقال (عجبت لعالم يدخل على عامل) [٢، ص٩٨] وعلى ذلك كثير من أئمة السلف رحمهم الله تعالى.

٤ - التوسط والاعتدال في المواقف من الأحداث السياسية التي حدثت في عصره، فكان بذلك التوسط والاعتدال محل الإمامة والمرجعية للأمة كلها في عهده، وكان أرفق بالأمة من غيره كما شهد له معاصروه من العلماء رحمهم الله تعالى، وهذه السمة مع ما قبلها مهمة لرواد الأمة من العلماء الذين يرجع إليهم الناس عند المهمات ويفزعون إليهم عند الملمات.

٥ - أنه تنزه عن أخذ المال من الولاة وغيرهم، في مقابل المواقف التي يبتغي بها وجه الله تعالى، وذلك في مواقف عدة، سواء من الولاة الممتحنين له، أو من المحببين له، وذلك تورعاً وصيانة وكرامة نفس.

وتلك من صفات العلماء الربانيين الذين يبتغون بعلمهم وعملهم وجه الله تعالى جعلنا الله وإياكم منهم بفضله وكرمه، وهو أرحم الراحمين، ورحم الله تعالى الأوزاعي الذي سطر المواقف الخالدة، في فترات من حياته بمداد الحكمة والبصيرة، القائمة على الكتاب الكريم والسنة المطهرة.

قال الأصفهاني (الأوزاعي رحمه الله كان واحد زمانه وإمام عصره وأوانه كان ممن لا يخاف في الله لومة لائم مقوالا بالحق لا يخاف سطوة العظائم) [٢١، جـ٦، ص١٣٥].

مواقف خالدة

إن المواقف الخالدة في المدرسة الإيمانية مواقف متتابعة عبر العصور، فمن الصحابة رضي الله عنهم وأرضاهم نجد صوراً رائعة، وأمثلة خالدة، وكلمات مسطرة سمت بالإيمان وارتفعت بارتباطها بالله سبحانه، فكان جهادهم وسعيهم في سبيل الله رضي الله عنهم، وتتابع النماذج من سادات التابعين كسعيد بن المسيب وغيره ومن التابعين لهم بإحسان، ومنهم الإمام الأوزاعي رحمه الله فقد وقف موقفاً مشرفاً مع عم السفاح عبد الله بن علي صدع فيه بالحق، ولم يحد ولم يداهن وكانت له العاقبة، أحسن من الذين داهنوا وحادوا، وتلك سنة الله حيث قال سبحانه (وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ) [القصص ٨٣].

فإليك قصة ذلك الموقف يرويها الأوزاعي على سفيان الثوري وجمع من العلماء بمكة (قال سفيان : يا أبا عمرو حدثنا حديثك مع عبد الله بن علي يعني عم السفاح فقال لما قدم الشام وقتل بني أمة جلس يوماً على سريره وعبى أصحابه أربعة أصناف. صنف معهم السيوف المسللة وصنف معهم الجرزة، وصنف معهم الأعمدة، وصنف معهم الكافر كوب – من آلات التعذيب-' ثم بعث إلي فلما صرت إلى الباب أنزلوني عن دابتي وأخذ اثنان بعضدي وأدخلوني بين الصفوف حتى أقاموني بحيث يسمع كلامي فقال أنت عبد الرحمن بن عمرو الأوزاعي قلت نعم أصلح الله الأمير قال ما تقول في دماء بني أمية قلت قد كان بينكم وبينهم عهود وكان ينبغي أن تفوا بها قال ويحك اجعلني وإياهم لا عهد بيننا فأجهشت نفسي وكرهت القتل، فذكرت قيامي بين يدي الله فلفظتها فقلت دماؤهم عليك حرام فغضب وانتفخت أوداجه وأحمرت عيناه فقال لي ويحك ولم قلت ؟ قلت قال رسول الله ﷺ لا يحل دم امرئ مسلم إلا بإحدى ثلاث الثيب الزاني، والنفس بالنفس، والتارك لدينه [مسلم، ٤٣٥٧، أبو داود ٤٦٤٠] قال ويحك أو ليس

الأمر لنا ديانة، قلت كيف ذلك ؟ قال أليس كان رسول الله ﷺ أوصى لعلي ؟ قلت : لو أوصى إليه لما حكم الحكمين، فسكت وقد اجتمع غضباً فجعلت أتوقع رأسي يسقط بين يدي فقال بيده هكذا أومئ أن أخرجوه، فخرجت فما أبعدت حتى لحقني فارس فنزلت وقلت بعث ليأخذ رأسي، أصلي ركعتين، فجاء وأنا أصلي فسلم وقال إن الأمير بعث إليك هذه الدنانير، قال: ففرقتها أي تصدقت بها، قبل أن أدخل بيتي).

إن هذا الموقف الكريم الذي تتجلى فيه الجرأة في الحق مع حضور الفهم ورباطة الجأش، وذكر الحجة والدليل، موقف عزيز يتكرر في أجيال الأمة لأن الله سبحانه لا يترك أمة محمد ﷺ دون من يجدد لها ويحفظ أمور دينها وذلك بتوفيق الله وحفظه. وإلا فإن هذا الموقف الذي تحيط به سمعه الطاغية، وبطشه وولعه في سفك الدماء، وهوان بني أمية ومن يناصرهم عنده، كل ذلك وغيره يكفي لانهزام النفوس الضعيفة، واستجابتها لأهواء السلطان ورغباته، والتماس العذر بعد ذلك، لكن الأوزاعي رحمه الله صاحب الشهامة والكرامة والهيبة الإيمانية لم ينهزم، وهانت عليه نفسه من أجل كلمة الحق، فكانت له العاقبة التي وعدها الله للمتقين، وكان بعد ذلك عند العباسيين محل احترام وتقدير عند الجميع، ومنهم أبو جعفر المنصور الذي كان يحترم الأوزاعي ويسمع نصائحه.

وهو أيضاً لم ينهزم أمام إغراء المال، بل تصدق به ولم يدخله بيته، فما أعظم تلك الهمة والفطنة والانتصار على جميع آفات النفس من الخوف والهلع والطمع وغيرها، وما أعظم خشية الله تعالى والوقوف بين يديه ورجاء ما عنده والرغبة إليه في السراء والضراء، وتلك سمات العلماء الربانيين الذين يربون أنفسهم وتلاميذهم على كتاب الله وسنة رسوله ﷺ فرحمك الله يا عالم الشام ويا عالم الأمة.

عصره : شهد الإمام الأوزاعي في ريعان شبابه وبداية احتلامه سيرة عمر بن عبد العزيز رحمه الله وأثرت في نفسه، كما تأثر بشيخه الزهري، صاحب المكانة عند عمر بن عبد العزيز وقبله عند سليمان بن عبد الملك، ثم شهد وحضر فترة هشام بن عبد الملك، وما تميزت به من استقرار وامتداد الفتوحات، ورفاهية الحياة، ورخاء العيش، ثم شهد تسارع الأحداث التي أدت إلى نهاية دولة بني أمية، وقيام دولة بني العباس وما كان فيها من الفتن وسفك الدماء، والاعتداء على الأموال والحرمات بما تقشعر له الجلود وكان معظم ذلك على يد طاغية الشام عبد الله علي وطاغية العراق أبي مسلم الخرساني ثم ما كان من تمرد عبد الله بن علي، على أبي جعفر المنصور فرده بأبي مسلم الخرساني واستقر الأمر لأبي جعفر المنصور الذي تخلص من أبي مسلم الخرساني، بعد ذلك وتوطدت له الأمور وتمهدت له سبل الخلافة بحزمه وصبره ودهائه ومغالبته لأعدائه.

والمتتبع لسيرة الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى يلاحظ أنه ليس بعيداً عن أحداث الأمة، وليس واقعاً في الفتنة، بل كان ناصحاً للأمة وولاتها من بني أمية وبني العباس ومترفعاً عما في أيدي الناس.

وكانت بينه وبين أبي جعفر المنصور مودة، إلا أنه لم يكن يتردد عليهم ولا يقدم عليهم إلا بطلب منهم، فلم يدخل على هشام ابن عبد الملك إلا عند طلبه لمناظرة غيلان القدري وانتصاره عليه، ولم يدخل على أبي جعفر المنصور إلا عندما طلبه فنصحه ووعظه وبقي على المراسلة معه بما ينفع المسلمين.

وقد روى الحافظ أبو نعيم تفاصيل لقاء الأوزاعي مع المنصور عند زيارته لبلاد الشام وبيت المقدس بسنده عن محمد بن مصعب قال حدثني الأوزاعي قال : بعث إلي أبو جعفر المنصور وأنا بالساحل فأتيته، فلما وصلت إليه وسلمت عليه بالخلافة رد علي واستجلسني ثم قال ما الذي أبطأ بك عنا يا أوزاعي ؟

قلت : وما الذي تريد يا أمير المؤمنين ؟

قال : أريد الأخذ عنكم والاقتباس منكم.

قلت : يا أمير المؤمنين أنظر ولا تجهل شيئاً مما أقول لك.

قال وكيف أجهله وأنا أسألك عنه وقد وجهت إليك وأقدمتك له.

قلت : أن تسمعه ولا تعمل به قال فصاح بي الربيع وأهوى بيده إلى السيف فانتهره المنصور.

وقال : هذا مجلس مثوبة لا عقوبة.

فطابت نفسي وانبسطت في الكلام.

فقلت : يا أمير المؤمنين حدثني مكحول عن عطية – يعني ابن بسر –.

قال : قال رسول الله ﷺ (أيما عبد جاءته موعظة من الله في دينه فإنها نعمة من الله سبقت إليه فإن قبلها بشكر وإلا كانت حجة عليه من الله ، له ليزداد إثماً ويزداد الله بها عليه سخطة) يا أمير المؤمنين حدثني مكحول عن عطية بن بسر قال : قال رسول الله ﷺ (أيما والٍ يأت غاشاً لرعيته حرم الله عليه الجنة) [مسلم ص٧١٢ الحديث رقم٤٧٢٩].

يا أمير المؤمنين من كره الحق فقد كره الله ، إن الله هو الحق المبين.

يا أمير المؤمنين إن الذي لين قلوب أمتكم ل كم حين ولاكم أمرهم لقرابتكم من النبي ﷺ فقد كان بهم رؤوفا رحيماً ، مواسياً بنفسه لهم في ذات يده ، وعند الناس فحقيق أن يقوم لهم فيهم بالحق ، وأن يكون بالقسط لهم فيهم قائماً ولعوراتهم ساتراً لم تغلق عليه دونهم الأبواب ، ولم يقم دونهم الحجاب ، يبتهج بالنعمة عندهم ويبتئس بما أصابهم من سوء.

يا أمير المؤمنين قد كنت في شغل من خاصة نفسك عن عامة الناس الذين أصبحت تملكهم ، أحمرهم وأسودهم ، ومسلمهم وكافرهم فكل له عليك نصيبه من العدل ،

فكيف إذا اتبعك منهم فئام — جماعة - وراء فئام، ليس منهم أحداً إلا وهو يشكو بلية أدخلتها عليه، أو ظلامة سقتها إليه.

يا أمير المؤمنين حدثني مكحول عن عروة بن رويم قال كانت بيد النبي ﷺ جريدة يستاك بها ويروع بها المنافقين، فأتاه جبريل عليه السلام فقال يا محمد ما هذا الجريدة التي كسرت بها قرون أمتك وملأت قلوبهم رعباً فكيف بمن شقق أبشارهم وسفك دماءهم وخرب ديارهم وأجلاهم عن بلادهم وغيبهم الخوف منه.

يا أمير المؤمنين حدثني مكحول عن زياد بن جارية عن حبيب بن مسلمة أن رسول الله ﷺ دعا إلى القصاص من نفسه في خدشة خدشها أعرابياً لم يتعمدها فأتاه جبريل فقال يا محمد إن الله لم يبعثك جباراً ولا مستكبراً فدعا النبي ﷺ الأعرابي فقال اقتص مني فقال الأعرابي قد أحللتك بأبي أنت وأمي، ما كنت لأفعل ذلك أبداً ولو أتت على نفسي فدعا له بخير.

يا أمير المؤمنين: إن الملك لو بقي لمن قبلك لم يصل إليك وكذلك لا يبقى لك كما لم يبق لغيرك.

يا أمير المؤمنين تدري ما جاء في تأويل هذه الآية عن جدك (مَالِ هَـٰذَا الْكِتَابِ لا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا) [الكهف: ٤٩]

قال الصغيرة: التبسم والكبيرة الضحك فكيف بما عملته الأيدي وحدثته الألسن

يا أمير المؤمنين: بلغني عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال: لو ماتت سخلة على شاطئ الفرات ضيعة، لخفت أن أسأل عنها، فكيف بمن حرم عدلك وهو على بساطك، يا أمير المؤمنين: أتدري ما جاء في تأويل هذه الآية عن جدك (يَا دَاوُدُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُمْ بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلا تَتَّبِعِ الْهَوَى) [ص، الآية ٢٦] قال يا داود إذا قعد الخصمان بين يديك فكان لك في أحدهما

هوى فلا تتمنين في نفسك أن يكون له الحق فيفلح على صاحبه، فأمحوك من نبوتي ثم لا تكون خليفتي ولا كرامة، إنما جعلت رسلي إلى عبادي رعاء كرعاء الإبل، لعلمهم بالرعاية ورفقهم بالسياسة ليجبروا الكسير ويدلوا الهزيل على الكلأ والماء

يا أمير المؤمنين: إنك قد بليت بأمر عظيم لو عرض على السماوات والأرض والجبال لأبين أن يحملنه وأشفقن منه.

يا أمير المؤمنين: حدثني يزيد بن جابر عن عبد الرحمن بن أبي عمرة الأنصاري: أن عمر بن الخطاب استعمل من الأنصار رجلاً على الصدقة فرآه بعد أياماً مقيماً فقال له ما منعك من الخروج إلى عملك ؟ أما علمت أن لك مثل أجر المجاهدين في سبيل الله قال لا: قال عمر وكيف ذلك قال لأنه بلغني عن رسول الله ﷺ قال (ما من وال يلي من أمور المسلمين شيئاً إلا أتي به يوم القيامة فيوقف على جسر من نار فينتفض به الجسر انتفاضاً يزيل كل عضو عن موضعه ثم يعاد فيحاسب فإن كان محسناً نجا بإحسانه، وإن كان مسيئاً انخرق به الجسر فهوى به في النار سبعين خريفاً) [٢٢، جـ٢، ص٢٩]

فقال عمر ممن سمعت هذا ؟ قال من أبي ذر وسلمان، فأرسل إليهما فسألهما فقالا سمعناه من رسول الله ﷺ.

فقال عمر: واعمراه، من يتولاها بما فيها فقال أبو ذر من سلت الله أنفه وألصق خده بالأرض.

فأخذ أبو جعفر المنديل فوضعه على وجهه يبكي وانتحب حتى أبكاني فقلت: يا أمير المؤمنين قد سأل جدك العباس النبي ﷺ إمارة على مكة والطائف فقال له يا عباس يا عم النبي نفس تحييها خير من إمارة لا تحصيها هي نصيحة منه لعمه، وشفقة منه عليه، لأنه لا يغني عنه من الله شيئاً، أوحى الله تعالى (وَأَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ) [الشعراء ٢١٤].

فقال يا عباس يا صفية عمة النبي إني لست أغنى عنكم من الله شيئا ألا لي عملي ولكم عملكم.

وقد قال عمر رضي الله تعالى عنه (لا يقيم أمر الناس إلا حصيف العقل، أريب العقدة، لا يطلع منه على عورة ولا يحمق على جرة، ولا تأخذه في الله لومة لائم).

وقال : السلطان أربعة أمراء، فأمير قوي ظلف نفسه وعماله، فذلك المجاهد في سبيل الله، يد الله باسطة عليه بالرحمة، وأمير ضعيف ظلف نفسه وأرتع عماله فضعف فهو على شفا هلاك إلا أن يرحمه الله، وأمير ظلف عماله وأرتع نفسه فذلك الحطمة الذي قال رسول الله ﷺ (شر الرعاء الحطمة) [مسلم الحديث رقم ٤٧٣٣، ص٧١٢] فهو الهالك وحده وأمير أرتع نفسه وعماله فهلكوا جميعاً.

وقد بلغني يا أمير المؤمنين (إن جبريل عليه السلام أتى النبي ﷺ فقال: أتيتك حين أمر الله عز وجل بمنافيخ النار فوضعت على النار تسعر ليوم القيامة، فقال له يا جبريل صف لي النار فقال: إن الله أمر بها فأوقدت ألف عام حتى أحمرت، ثم أوقد عليها ألف عام حتى أصفرت، ثم أوقد عليها ألف عام حتى أسودت، فهي سوداء مظلمة، لا يضيء لهبها ولا جمرها، والذي بعثك بالحق لو أن ثوباً من ثياب أهل النار أظهر لأهل الأرض لماتوا جميعاً ولو أن ذنوباً من شرابها صب في ماء الأرض لقتل من ذاقه، ولو أن ذراعاً من السلسلة التي ذكر الله تعالى وضع على جبال الأرض جميعا لذابت وما استقرت، ولو أن رجلاً دخل النار ثم أخرج منها لمات أهل الأرض من نتن ريحه وتشويه خلقه وعظمه. فبكى النبي ﷺ وبكى جبريل لبكائه فقال أتبكي يا محمد وقد غفر الله لك ما تقدم من ذنبك وما تأخر، قال أفلا أكون عبدا شكوراً، ولم بكيت يا جبريل وأنت الروح الأمين؟، أمين الله على وحيه.

قال أخاف أن أبتلى بما ابتلى به هاروت وماروت، فهو الذي منعني من اتكالي على منزلتي عند ربي فأكون قد أمنت مكره، فلم يزالا يبكيان حتى نوديا من السماء أن يا جبريل ويا محمد : إن الله تعالى قد أمنكما أن تعصياه فيعذبكما ففضل محمد على الأنبياء كفضل جبريل على ملائكة السماء كلهم.

وقد بلغني يا أمير المؤمنين أن عمر بن الخطاب قال : اللهم إن كنت تعلم أني أبالي إذا قعد الخصمان بين يدي على من قال الحق من قريب أو بعيد فلا تمهلني طرفة عين.[1]

يا أمير المؤمنين إن أشد الشدة القيام لله بحق، وأن أكرم الكرم عند الله التقوى، إنه من طلب العز بطاعته لله رفعه الله ومن طلبه بمعصية الله أذله الله ووضعه.

هذه نصيحتي والسلام عليك، ثم نهضت فقال لي إلى أين ؟

فقلت إلى البلد والوطن بإذن أمير المؤمنين إن شاء الله.

فقال : قد أذنت وشكرت لك نصيحتي وقبلتها بقبول، والله الموفق للخير والمعين عليه وبه أستعين وعليه أتوكل وهو حسبي ونعم الوكيل، فلا تخلني من مطالعتك إياي بمثلها، فإنك المقبول غير المتهم في النصيحة). قال محمد بن مصعب فأمر له بمال يستعين به على خروجه فلم يقبله وقال إني في غنى عنه وما كنت لأبيع نصيحتي بعرض الدنيا كلها [٢١، حـ٦، ص١٤٣، ٤، جـ١٠، ص١١٦]، وعرف المنصور مذهبه فلم يجد عليه في رده، أي عرف منهجه فلم يكن لديه شك في إخلاصه ونصحه رحمه الله تعالى.

---

(١) في مثل هذا القول نظر : فمن الصعب تزكية النفس على الله ومن الصعب الدعاء على النفس بالهلاك، وإن كان المقصود أن لا تدعني لهوى نفسي ولا تتركني لمعصيتك التي تؤدي إلى عذابك واصرفها عني بقدرك فهي دعاء بالتوفيق للسداد.

ولن يجد عليه الناس، فهو على نور من ربه، وعلى ثبات على سبيله في السراء والضراء، فالموقف واحد هنا وهناك، إخلاص وثبات مع اختلاف الحاليين والنهاية هي الإكرام، والإكرام من الله الكريم أعظم من الدنيا وما فيها لعباد الله المتقين وهذه العلاقة الناصحة مما ينفع الأمة، فالأمة بحاجة إلى حسن العلاقة بين الأمراء والعلماء الربانيين، فيسير الأمراء بهدي العلماء ولا يسير العلماء بأهواء الأمراء، وأما القطيعة بينهما فإنها تدل على الشر وانتشاره وتمكن أهله عند الأمراء، وفي ذلك فساد الحال وسوء العاقبة والمآل حمى الله أمتنا من ذلك، وأعاد للشريعة الإسلامية عزتها في جميع البلاد الإسلامية.

إنها موعظة بليغة، من عالم رباني، ذرفت منها الدموع، وخشعت لها القلوب، وهذا كثير في مواعظ الإمام الأوزاعي، وهو في الغالب لا يبكي أمام الناس وإنما يبكي في صلاة الليل إذا كان خالياً حتى يبلل موضع سجوده رحمه الله تعالى.

وهذه الموعظة التي خاطب بها المنصور الحاجة إلى مخاطبة كل أمير بها بالغة، واقتباس الواعظين منها ومن آدابها وأسلوبها وجمالها كذلك، وهو قد اقتبس من مواعظ النبوة ومن مواعظ عمر بن الخطاب ما يعطر الآذان ويزكي النفوس.

ومع موعظته للأمراء فإنه كان يرفع حوائج الناس إلى الولاة، ويسعى في خدمتهم، المسلمين منهم والنصارى، فقد وجد فيه نصارى لبنان شخصية كريمة الجانب رحيمة القلب، مدافعاً عنهم في مواقف إنسانية حفاظاً على الذمة، وصيانة للدماء والأعراض، من الفتن العمياء التي كانت تموج في الساحة، أحداث وفتن تدفعها الأهواء وتغيب عن أصحابها رؤية العقلاء، فكان الأوزاعي الناصح الأمين فيما يستطيع، مع الكرامة والسلامة وعلو الجانب.

وقد قال: (لو قبلنا من الناس كل ما يعطونا لهنا عليهم) [٢١، جـ٦، ص١٤٣]

وقال : (ما من شيء أبغض إلى الله من عالم يزور عاملاً).[٢، ص٩٨].

المبحث الخامس : في رحلاته ومكانته العلمية وأقواله ووفاته رحمه الله

رحلاته : الرحلة في طلب العلم مهمة في تكوين شخصية العالم، ولها فضلها وآثارها وقد رحل الإمام الأوزاعي من أجل العلم عدة رحلات :

• رحل إلى اليمامة وتلقى من يحيى أبي كثير عالم اليمامة ودون عنه.

• رحل من اليمامة إلى العراق للأخذ والتلقي من الحسن وابن سيرين، ولكن لم يدرك الحسن فقد توفى قبل وصوله، ولم يسمع من ابن سيرين لأنه كان مريضاً ودخل عليه ولم يسمع منه ثم توفى وتلقى من قتادة بن دعامه وغيره.

• تنقل بين مدن الشام وفلسطين وتلقى من علمائها.

• رحل إلى الحجاز عدة مرات، والتقى بعلمائها فأفادهم واستفاد منهم، وممن التقى بهم مالك وسفيان الثوري وغيرهم من كبار العلماء، ولم يذكر أنه سافر إلى مصر ولا المغرب ولا اليمن، ولكنه التقى بمواسم الحج بعلماء من بقاع كثيرة وهذه من فوائد الحج ومنافعه، واستقر به المقام في المرابطة في بيروت، حيث إنها كانت من الثغور التي يهاجمها المتمردون من البيزنطيين، وقد أقطعها أبو جعفر المنصور عائلة أرسلان عام ١٤٠هـ لكي يدفعوا عن بلاد الشام الهجمات المتعددة من البيزنطيين، فهم أمراؤها من ذلك الوقت [٢٣، ص١٦، ١٥] وهي عائلة كريمة مشهورة بالشكيمة والتدين، ويعرفون بأنهم يمثلون الخليفة العباسي، وقد أقام الأوزاعي في بيروت مرابطاً حتى وفاه الأجل، ولأجل ذلك لم يكثر تلاميذه فلم يكن مثل من أقام بالمدينة المنورة، أو عاصمة الخلافة العباسية بغداد.

وفاته : توفى الإمام الأوزاعي رحمه الله صباح الأحد بعد ليلتين خلتا من شهر صفر عام ١٥٧هـ [١، جـ٧، ص٥، ٩٣، جـ٣٥، ص١٥٠ - ١٥٢، ٢٢٤ - ٤٢٥] عن مر يناهز السبعين عاماً أو تسع وستين عاماً.

وقد كانت وفاته بسبب الفحم الذي وضعته عنده زوجته ليتقي به البرد وأغلقت الحمام عليه، أو كان المشرف على الحمام القريب منه فعل ذلك ونسي، فوجد مستقبلاً القبلة وقد وضع خده على يده، وقد كان اغتسل لخضاب لحيته رحمه الله تعالى، والغالب أنها زوجته لأنها استفت سعيد بن عبد العزيز فأمرها بالإعتاق.

وقد شهد جنازته جماعات كثيرة من المسلمين والنصارى واليهود والقبط، عن محبة إيمانية ليس فيها دوافع إغراء أو إجبار، وإنما احترام لهذا العالم الجليل رحمه الله رحمة واسعة وأسكنه فسيح جناته، وما انقطع من بقي مع الناس بعلمه يستفيدون منه ويترحمون عليه.

كم مات قوم وما ماتت مكارمهم   وعاش قوم وهم في الناس أموات

وكانت جنازته مشهودة ودفن في ضاحية حنتوش من ضواحي بيروت وهي الآن داخل بيروت في حارة الأوزاعي. رحمه الله تعالى.

مكانته العلمية : تظهر مكانته العلمية من ثناء العلماء عليه، قال علي بن المديني نظرت فإذا الإسناد يدور في السنة على ستة، الزهري، وعمرو بن دينار، وقتادة، ويحيى ابن أبي كثير وأبو اسحاق الهمداني، ثم صار علم هؤلاء الستة من أهل الشام إلى عبد الرحمن بن عمرو الأوزاعي. [٢، ص٦٩، ٥، جـ٣٥، ص١٦٧]. وقال سفيان بن عيينه، كان الإمام الأوزاعي إمام زمانه. وقال مالك، كان الأوزاعي إمام أهل زمانه. [٢، ص٦٩].

وقال إسماعيل بن عياش : سمعت الناس سنة أربعين ومائة يقولون الأوزاعي اليوم عالم الأمة.[١، جـ٧، ص١٢٧].

وقال هقل بن زياد : (أفتى الأوزاعي في سبعين ألف مسألة بحدثنا وأخبرنا).

(وأجمع المسلمون على عدالته وإمامته، وجلالته وعلو مرتبته، وكمال فضيلته وزهده وورعه وعبادته وقيامه في الحق وكثرة صدقته وفقهه وفصاحته واتباعه السنة ومجانبته للبدعة، وإجلال الأئمة له في زمانه في سائر الأقطار [٢، ٦٩].

وهذا حق العلماء في كل عصر، فكيف بأهل العلم في القرون الثلاثة المفضلة، ولهم فضل كفضل القمر على سائر الكوا كب، يعلمون الناس ويفتونهم في أمور دينهم.

والإمام الأوزاعي مسدد موفق في فتياه. وكان أول فتياه رحمه الله تعالى سنة ١١٣هـ وهو في الخامسة والعشرين من عمره وكان لا يفتي إلا بما عنده فيه أثر، فإذا ألح عليه السائل بغيره أجابه، وجاء موافقاً في الغالب للأثر، قال أبو اسحاق الفزاري (إن ذلك الرجل كان شأنه عجباً، كان يسأل عن الشيء فيجيب كما هو عندنا في الأثر، لا يقدم منه مؤخراً ولا يؤخر منه مقدماً) [٢٣، ص٤٥].

فهو فقيه ومحدث وفقهه مبني على سعة علمه بالحديث وآثار الصحابة رضي الله عنهم، فعن الربيع بن سليمان قال سمعت الشافعي يقول (ما رأيت رجلاً أشبه فقهه بحديثه من الأوزاعي) [٢٣، ص٤٧].

وقال يحيى بن قطان عن مالك (اجتمع عندي الأوزاعي والثوري وأبو حنيفة فقلت أيهم أرجح ؟ قال الأوزاعي) [٢، ص٧٥]

وعلم الإمام الأوزاعي علم شامل لجوانب الدين، من عقيدة وشريعة وحديث وإسناد وعلم بالرجال، مع رأي سديد، وموعظة بالغة، وفقه بالرأي عند عدم الأثر وعمل بما علم، حتى صار إماماً يقتدى به رحمه الله تعالى.

وسوف نعرض لك شواهد على علمه الواسع وعلو قدره ومن ذلك مناظرته للقدري في عهد الخليفة هشام بن عبد الملك، وانتصاره عليه خير دليل على علو جانبه في العقيدة ومناصرته للحق بالحجة والبرهان.

فعن محمد بن كثير قال : كان على عهد هشام بن عبد الملك رجل قدري فبعث هشام إليه فقال له : قد كثر الكلام الناس فيك قال نعم يا أمير المؤمنين ، أدع من شئت فيجادلني فإن أدركت علي سبب فقد أمكنتك من علاوتي يعني رأسه فقال هشام قد أنصفت ، فبعث هشام إلى الأوزاعي.

فلما حضر الأوزاعي قال له هشام : يا أبا عمر ناظر لنا هذا القدري ، فقال له الأوزاعي : اختر إن شئت ثلاث كلمات ، وإن شئت أربع كلمات ، وإن شئت واحدة فقال له القدري : بل ثلاث كلمات ، فقال الأوزاعي : للقدري أخبرني عن الله عز وجل : هل قضى على ما نهى قال ليس عندي في هذا شيء ، فقال الأوزاعي : هذه واحدة.

ثم قال الأوزاعي : أخبرني عن الله عز وجل : حال دون ما أمر ؟

قال القدري : هذه أشد من الأولى ، ما عندي في هذا شيء.

فقال الأوزاعي : هذه ثنتان يا أمير المؤمنين.

فقال الأوزاعي أخبرني عن الله عز وجل هل أعان على ما حرم ؟

فقال القدري هذه أشد من الأولى والثانية ، ما عندي في هذا شيء.

فقال الأوزاعي هذه ثلاث كلمات. فأمر هشام فضربت عنقه.

فقال هشام بن عبد الملك للأوزاعي : فسر لنا هذه الثلاث الكلمات ما هي؟ قال نعم يا أمير المؤمنين ، أما تعلم أن الله تعالى قضى على ما نهى ؟ نهى آدم عن الأكل من الشجرة ثم قضى عليه بأكلها فأكلها ثم قال الأوزاعي : يا أمير المؤمنين أما تعلم أن الله حال دون ما أمر ؟ أمر إبليس بالسجود لآدم ثم حال بينه وبين السجود ثم قال الأوزاعي أما تعلم يا أمير المؤمنين أن الله تعالى أعان على ما حرم ، حرم الميتة والدم ولحم الخنزير ثم أعان عليه بالاضطرار إليه ، ثم قال أخبرني عن الواحدة. قال كنت أقول له أخبرني

عن مشيئتك مع مشيئة الله عز وجل أو مشيئتك دون مشيئة الله عز وجل فبأيهما أجابني حل ضرب عنقه.

قال فأخبرني عن الأربع كلمات ما هن قال كنت أقول له أخبرني عن الله عز وجل حيث خلقك، خلقك كما شاء أو كما شئت فإنه يقول كما شاء. أخبرني عن الله رزقك كيف شئت أو كما شاء فإنه يقول كما شاء، أخبرني عن الله عز وجل يتوفاك إذا شئت أو إذا شاء ؟ فإنه يقول إذا شاء فأقول له فأخبرني عن الله عز وجل إذا توفاك أين تصير حيث شئت أو حيث شاء فإنه يقول حيث شاء.

قال الأوزاعي يا أمير المؤمنين من لم يمكنه أن يحسن خلقه، ولا يزيد في رزقه، ولا يؤخر في أجله، ولا يصير نفسه حيث شاء، فأي شيء في يده من المشيئة يا أمير المؤمنين.

قال صدقت يا أبا عمرو ثم قال الأوزاعي : يا أمير المؤمنين إن القدرية ما رضوا بقول الله تعالى، ولا بقول الأنبياء عليهم الصلاة والسلام ولا بقول أهل الجنة ولا بقول أهل النار ولا بقول الملائكة ولا بقول أخيهم إبليس، فأما قول الله تعالى :

(فَاجْتَبَاهُ رَبُّهُ فَجَعَلَهُ مِنَ الصَّالِحِينَ) [القلم ٥٠] وأما قول الملائكة: (لا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا) [البقرة ٣٢] وأما قول الأنبياء فقال شعيب (وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ) [التوبة ١٢٩] وقال إبراهيم عليه الصلاة والسلام : (قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ) [الأنعام ٧٧] وقال نوح عليه السلام : (وَلا يَنْفَعُكُمْ نُصْحِي إِنْ أَرَدْتُ أَنْ أَنْصَحَ لَكُمْ إِنْ كَانَ اللَّهُ يُرِيدُ أَنْ يُغْوِيَكُمْ) [هود ٣٤] وأما قول أهل الجنة فإنهم قالوا (الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلا أَنْ هَدَانَا اللَّهُ). [الأعراف ٤٣].

وأما قول أهل النار (لَوْ هَدَانَا اللَّهُ لَهَدَيْنَاكُمْ) [إبراهيم ٢١] وأما قول إبليس(ربْ بمَا أغويتَني) [الحجر ٣٩]، فبالحجة والبرهان أزهق الباطل من ذلك المفتون

[٢ ، ص١٠٤ ، ١٠٦]. الذي لم يتعظ بموعظة وزجر عمر بن عبد العزيز له ، ولم يف بما التزم به ، حتى أقام على نفسه الحجة المرة تلو المرة فكانت عاقبته وحتفه ورغم أنفه على يد الخليفة هشام بن عبد الملك حيث قتل مرتداً نسأل الله السلامة والعافية ، ولم يكن اختيار الخليفة هشام للأوزاعي إلا لإمامته ورسوخه في الحق ، فكان ما أمله هشام من إبطال باطل القدري ، وانتصار مذهب أهل السنة والجماعة ، وهكذا في كل زمان يوجد في الأمة من يقوم لله بالحجة ويدفع الله به الباطل و أهله. وتظافر الولاية الشرعية مع الولاية الإدارية شرط لعزة الأمة وظهور الأمة على أعدائها ، تظافراً وتماسكاً بالعروة الوثقى الكتاب والسنة والعض عليهما بالنواجذ فذلك السبيل ولا سبيل غيره.

أمامته في الحديث الشريف وعلوم السـنة : فإن الشواهد عليها متعددة فمنها رجوع سند أهل الشام إليه فهو المقدم عندهم ، كما قال ابن المديني ثم صار علم هؤلاء الستة من أهل الشام إلى عبد الرحمن بن عمرو الأوزاعي) [٢٤ ، جـ١ ، ص١٨٧] وقد جمع بعض أحاديثه المسندة الشيخ حضر محمود شيخو في رسالة الماجستير وعنوانها (بذل المساعي في جمع ما رواه الأوزاعي) وجمع فيها سبعمائة واحدى وثمانين حديثاً شريفاً وهو جهد مشكور يفتح المجال في الدراسات عن مكانة الأوزاعي [٢٥ ، ص٨] في علوم السنة ومنهج الأوزاعي فيها ، ومن الشواهد قول الذهبي (إن حديث الأوزاعي نحو الألف يعني المسند أما المرسل والموقوف فألوف) [١ ، جـ٧ ، ص٩٦ ، ٢٦ ، ص٩٠] وهذا يرد على ما قاله عبد الرزاق الصفار (إن الإمام الأوزاعي إن لم يصل إلى درجة الإمامة في الحديث والرواية فقد وصلها بالسنة وتطبيقاتها). [١٣ ، ص١٨٥]. فهذا خطأ فهو إمام في الحديث كما سبق لك في أقوال العلماء وثنائهم عليه رحمة الله وكما أظهره رسالة خضر محمود وغيرها من الدراسات التي أشارت إلى عظم مكان الإمام الأوزاعي عند

المحدثين.ومنها الإمام الأوزاعي محدثاً حافظاً للشيخ حسين بن محمد الملاح وسنن الأوزاعي للشيخ مروان بن محمد الشعار.

قال عيسى بن يونس (كان الأوزاعي حافظاً) [١٠، جـ٦، ص٢٤٠]. وقال البخاري وابن عساكر (كان الأوزاعي حافظاً) [٢٧، جـ٣، ١، ١٣٢٨]. وقال الإمام مالك بن أنس (الأوزاعي إمام يقتدى به) [٥، ٣٥، ١٦٧].

وقد كان الإمام الأوزاعي مهتماً بالإسناد وحريصاً عليه وله منهج وآراء في مصطلح الحديث قال الحافظ عبد الرحمن بن مهدي (الأئمة في الحديث أربعة الأوزاعي، ومالك، وسفيان، وحماد بن زيد) [٥، جـ٣٥، ص١٦٧]. وقد كان العلماء يكرهون الكتابة والتدوين لشيء غير القرآن الكريم.

فلما ظهرت الحاجة إلى ذلك أجازوها، مع بقاء الاهتمام بالحفظ والإسناد فقد قال الإمام الأوزاعي رحمه الله (كان هذا العلم شريفاً إذا كان من أفواه الرجال يتلقونه ويتذاكرونه، فلما صار في الكتب ذهب نوره وصار إلى غير أهله) [٢٨، ص٢٨٨، ٢٩، جـ١، ٦٨] وقد استقر أقوال العلماء بعد ذلك على جواز الكتابة قال القاضي عياض (كرهها كثيرون منهم وأجازها أكثرهم، ثم أجمع المسلمون على جوازها وزال ذلك الخلاف) [٣٠، جـ١٨، ص١٢٩، ١٣٠]

وقال ابن الصلاح (ثم أنه زال ذلك الخلاف وأجمع المسلمون على تجويز ذلك وإباحته ولولا تدوينه في الكتب لدرس في العصر الآخر) [٢٨، ص٨٨]. وقد شهدت الرؤيا الصالحة بفضله ومنزلته فعن الوليد بن مسلم قال : ما كنت أحرص على السماع من الأوزاعي حتى رأيت النبي ﷺ فقيل لي أنه ها هنا في شبه غار، قال فدخلت على النبي ﷺ فإذا الأوزاعي جالس جنبه، قال فقلت يا رسول الله عمن أحمل العلم، فقال لي : عن هذا وأشار إلى الأوزاعي) [٥، جـ٣٥، ٢٢٠] والشواهد على أمامته كثيرة

ومنها ما حصره العلماء من مرويات ه المسندة. قال الذهبي إن أحاديث الأوزاعي المسانيد نحو الألف [١، جـ٧، ص٩٦].

وأما مروياته في الكتب السنة فقد قال الجبوري: (قد أحصيت مروياته في كتب الصحاح فوجدت له في البخاري (٤٠) حديثاً وفي مسلم (٥١) حديثاً وفي سنن ابن ماجه (٧٣) حديثاً وفي سنن النسائي(٥٠) حديثاً وفي سنن أبي داود (٤٠)حديثاً وفي سنن الترمذي ٢٤ حديثاً وله في كتب السنة الأخرى كمسند أحمد وسنن البيهقي والدرامي وغيرها الكثير من الأحاديث بروايته وبهذا يتأكد لنا أن الأوزاعي كان إماماً في الحديث كما كان إماماً في الفقه) [٣١، ص٢٠٠].

وما كان ليحظى بهذه المكانة لولا غزارة علمه بالحديث الشريف والسنة وعلومها فرحم الله الإمام الأوزاعي فقد كان إماماً متبعاً يقتدى به.

وأما إمامته في الفقه: فقد ظهرت عليها شواهد كثيرة منها انتشار مذهبه في بلاد الشام مدة مائتين وعشرين عاماً حيث كانت تلك البلاد لا يتقدم فيها للافتاء والقضاء والإمامة إلا أوزاعي المذهب قال السبكي: (إنه لم يكن يلي الإمامة والقضاء والخطابة لأهل الشام إلا أوزاعي المذهب على رأي الإمام الأوزاعي، وذلك قبل ظهور المذهب الشافعي) [١١، جـ١، ص٣٢٦].

وقال ابن كثير (بقي أهل دمشق وما حولها من البلاد على مذهبه نحو من عشرين ومائتي سنة) [٤، جـ١٠، ص ١١٥]. وكذا في بلاد الأندلس فقد استمر مذهبه في أول دولة بني أمية في الأندلس مقدماً في الولاية والقضاء والإمامة لمدة أربعين سنة.

وإذا أخذنا في الاعتبار مميزات ذلك العهد وتلك الفترة علمنا أن الأمة وطلبة العلم فيها ما اختاروه إلا لعلو علمه.

قال الذهبي (كان للأوزاعي مذهب مستقل مشهور، عمل به فقهاء الشام مدة وفقهاء الأندلس ثم فنى) [١، جـ٧، ص٨٥].

وجاء في النجوم الزاهرة (الأوزاعي فقيه الشام صاحب المذهب المشهور الذي ينتسب إليه الأوزاعية) [٣٢، حـ٢، ص٣٠ - ٣١].

ومن الشواهد على سعة فقهه وفتياه ما روي عن الهقل بن زياد أنه قال (أفتى الأوزاعي في سبعين ألف مسألة بحدثنا وأخبرنا) [٤، جـ ١٠، ص١١٦].

وهذا عدد كبير سواء ذكره على سبيل الحقيقة أو المجاز عن كثرة افتائه فالمقصود سعة فتواه وأنه يغرف من بحر زاخر.

وروي ابن عساكر عن أبي رزين قال: (أول ما سئل الأوزاعي عن الفقه سنة ثلاث عشرة ومائة وهو يومئذ ابن خمس وعشرين سنة ثم لم يزل يفتي بعد ذلك بقية عمره إلى أن توفى رحمه الله) [٥، جـ٣٥، ١٦١].

وروى ابن كثير بسنده أنه (أفتى في سنة ثلاث عشر ومائة وعمره إذ ذاك خمس وعشرون سنة، ثم لم يزل يفتي حتى مات وعقله زاك) [٤، جـ ١٠، ص١١٧].

فمن سنة ثلاث عشر ومائة تقريباً وهو يترقى في درجات الاجتهاد والعلم إلى أن أشير إليه أنه عالم الأمة في سنة أربعين ومائة، وإلى أن أتته الوفاة وهو في علم نافع وعمل صالح وهمة عالية رحمه الله رحمة واسعة.

فعن إسماعيل بن عياش قال: (سمعت الناس في سنة أربعين ومائة يقولون: الأوزاعي اليوم عالم الأمة) [١، جـ٧، ١١]

كل ذلك مع أدب في النفس عظيم وخلق كريم. وقد مر معك من قبل أنه حمل نفسه من صغره على محمل لم يستطع أبناء الملوك بلوغه قال العباس بن الوليد (عجزت الملوك أن تؤدب نفسها وأولادها أدبه في نفسه) [٥، ٣٥، ١٥٧]

فبلغ بالاجتهاد في العلم والعمل : الإمامة في الدين فكان من العلماء الربانيين.

ومن الشواهد على فقهه الواسع ما جمعه الدكتور عبد الله بن محمد الجبوري من فقهه في رسالته لمرحلة الدكتوراه بعنوان (فقه الإمام الأوزاعي) من كلية الشريعة والقانون جامعة الأزهر الشريف نوقشت عام ١٣٩٧هـ.

وقد استوعب فيها جميع الأبواب الفقهية في العبادات والمعاملات طبعت في جزأين الأول فيه ٥٤٣ صفحة والثاني فيه ٦١٨ صفحة على حساب وزارة الأوقاف عام ١٣٩٧هـ بالجمهورية العراقية.

ومثل هذه العناية من الوزارات الإسلامية بالتراث الإسلامي تحتاج إليها الأمة بشكل مستمر، وبميادين متعددة ومن جميع الدول الإسلامية، لخدمة إرث النبوة وللمحافظة على الحضارة الإسلامية بكل فروعها المشرفة وأنوارها المشرقة.

ومن الشواهد على فقهه أيضا ما جمعه الدكتور علي بن سعد الضويحي من أصوله التي بنى عليها فقهه في رسالة الماجستير بعنوان (أصول مذهب الإمام الأوزاعي من واقع فقهه وآثاره) من قسم أصول الفقه بكلية الشريعة بالرياض جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام ١٤٠٥ – ١٤٠٦هـ وحاز فيها على درجة الدكتوراه مع مرتبة الشرف الأولى وتقع في ٦٠٢ صفحة وقد أبان فيها أصول مذهب الإمام الأوزاعي مع الشواهد على ما يقول من كلامه وفقهه وفتياه.

وإن عناية علماء القرن الثاني والثالث بمذهب الإمام الأوزاعي من أكبر الشواهد على رجحان مسلكه واجتهاداته عندهم وهم أهل الفضل والعلم والتقى رحمهم الله تعالى.

ولكن الكتابة والتدوين عند تلاميذ الأوزاعي لم تكن مثل تلاميذ أبي حنيفة أو تلاميذ مالك، وكذلك النظام التعليمي لم يأخذ شكل المدارس النظامية كما حدث بعد

ذلك، ولم تكن بيروت على طريق الحج كالمدينة ولا مقراً للخلافة كبغداد ومع ذلك، فإن الإمام مالك رحمه الله جمع الموطأ وطلب منه الخليفة المنصور نشره منع ذلك، احتراماً وإجلالاً لعلماء الأمصار، فإن لديهم علم ليس عند مالك وأشار مالك إلى الإمام الأوزاعي وتلاميذه، وأبي حنيفة وتلاميذه، ومالك ممن استفاد من الأوزاعي وممن تلقى عنه كما سبق بيانه. كما أن الفتن في ذلك العهد في بلاد الشام على يد عبد الله بن علي ومن بعده أثرت في الاستقرار، ونزوح كثيرين من دمشق وما حولها إلى غيرها من بلاد الإسلام، كالحجاز ومصر والأندلس والمغرب، وتحول الاستقطاب العلمي والأدبي من دمشق إلى بغداد عاصمة الدولة العباسية الجديدة كل ذلك وغيره من الأسباب أدت إلى توقف امتداد المذهب بعد قرنين وهي فترة ليست بالقصيرة، وهي فترة علمية متميزة بالاجتهاد واتساعه وتفتح مناهجه وما تبع ذلك من الثروة الفقهية الزاهية، والفروع الباسقة، كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء.

وكان للأوزاعي وغيره من العلماء دور بارز في هذا العطاء العلمي النافع، والجهد المتواصل في خدمة الحياة بشريعة الله التي أنزلها على خير رسله محمد ﷺ لتهدي الناس للتي هي أقوم، وتسعدهم بالحياة الطيبة في الأولى والآخرة. ولذا فإن فضل العلماء كفضل القمر على سائر الكواكب.

من أقواله المأثورة

ذكر عدد من طلابه بلاغته وفصاحته، وأن المواعظ والفوائد منه تدفع المستمع منهم إلى ضبطها وتدوينها. وأنه قبل أن يتكلم يتعداه النظر فإذا تكلم لا يتعداه النظر إلى غيره، من غزارة علمه وحسن نظمه وحلاوة لفظه.

قال الوليد بن مسلم (كنت إذا رأيت الأوزاعي لم تكبره حتى يتكلم فإذا تكلم جل وملأ القلب). وقد أعطاه الله سبحانه فصاحة وبياناً، وحسن موعظة تلامس القلوب حتى لا ترى في المجلس إذا وعظ إلا باكيا أو خاشعاً. وذلك هو جمال الرجال كما روى الأوزاعي عن محمد بن المنكدر رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال : جمال الرجل فصاحة لسانه. [٣٣، ص ١٦٤].

واجتمع له مع ذلك حسن الكتابة، ورصانتها رحمه الله رحمة واسعة. وسوف نختار من أقواله ما نتبين به منهجيته العلمية وله مآثر كثيرة وحكم جميلة إليك نماذج منها:

- اصبر على السنة، وقف حيث وقف القوم، وقل ما قالوا، وكف عما كفوا وليسعك ما وسعهم).
- (عليك بإثار من سلف وإن رفضك الناس، وإياك وآراء الرجال، وإن زخرفوه لك فإن الأمر ينجلي وأنت على طريق مستقيم).
- إذا بلغك عن رسول الله ﷺ حديث فإياك أن تقول بغيره، فإنه كان مبلغاً عن ربه.
- (العلم ما جاء عن أصحاب محمد ﷺ وما لم يجيء عنهم فليس بعلم)

[١، ٧، ح٨٨، ٢، ص٨٠، ص٣٤، ص، ص ١٤٣، ١٨]

فهذه المآثر ترسم منهج الأوزاعي واهتمامه بالأثر من السنة المطهرة ومن أقوال الصحابة رضي الله عنهم، والتحذير من الرأي المخالف للسنة المطهرة، وهذا لا يعني رفض الرأي المطلق بل الرأي المخالف للسنة وهذا ما عليه عموم أصحاب أهل الأثر كعمر بن عبد العزيز والزهري ومالك وأحمد والشافعي وغيرهم، فجميعهم يعتبر الحديث إذا صح مذهبه ويأمر تلاميذه أن يتركوا قوله واجتهاده متى ما علموا عن رسول الله ﷺ حديثاً.

وهذا الارتباط الوثيق هو الذي يحفظ الأمة من الخطأ والضلال كما روى مالك قيس الموطأ (٨٩٩) أن رسول الله ﷺ قال : (تركت فيكم أمرين لن تضلوا ما إن تمسكتم بهما بعدي أبداً كتاب الله وسنة رسوله). وله شواهد عند مسلم وعند الحاكم وعند الترمذي وعند أبو داود في باب الاعتصام بالكتاب والسنة فكتاب الله سبحانه المصدر الأول لكل عالم ومتعلم، وكان الأوزاعي إذا وجد في حلقته طالب جديد سأله عما يحفظ من كتاب الله فإذا لم يجد عنده من كتاب الله شيء وجهه إلى الحفاظ ومعلمي القرآن. والسنة المطهرة مبنية وشارحة ومفصلة لما أجمل في كتاب الله الكريم، ومن هذه الناحية قال الأوزاعي (الكتاب أحوج إلى السنة من السنة إلى الكتاب) [٣٥، ص٥٦ ، ٢٩ ، جـ٢ ، ١٩١]

وهما الإرث العظيم والخير العميم من أخذ بهما أخذ بحظ وافر، ومن أقواله :

- من أخذ بنوادر العلماء خرج من الإسلام.
- من أكثر ذكر الموت كفاه اليسير.
- من علم أن منطقه من عمله قل كلامه.
- من أطال قيام الليل هون الله عليه طول القيام يوم القيامة.

وهذه الأقوال توضح التربية والتزكية التي كان عليها الإمام مع نفسه وتلاميذه رحمهم الله تعالى، وقد تأثر كثيرا بشيخه حسان بن عطية رحمه الله وما عرف عنه من الزهد والعبادة وعلو العلم والعمل، وأعلى سند الشاميين الأوزاعي عن حسان بن عطية عن أصحاب رسول الله ﷺ، وشيخه محمد بن شهاب الزهري وما اشتهر به من العناية بالسند والأثر.

وقد تأثر تلاميذ الأوزاعي به فهذا سعيد بن عبد العزيز يقول عن هذه المآثر ما جاء الأوزاعي بشيء أعجب إلينا من هذا. [٢١ ، جـ٦ ، ص١٤٣]

ومن أقواله :

- كان يقال : خمس كان عليها أصحاب محمد ﷺ ، والتابعون بإحسان. لزوم الجماعة ، واتباع السنة ، وعمارة المساجد ، وتلاوة القرآن ، والجهاد في سبيل الله
- لا يستقيم الإيمان إلا بالقول ، ولا يستقيم القول إلا بالعمل ، ولا يستقيم الإيمان والقول والعمل إلا بالنية موافقة للسنة.
- لا يجتمع حب عثمان وعلي إلا في قلب مؤمن.
- إن المؤمن يقول قليلاً ويعمل كثيراً ، وإن المنافق يتكلم كثيراً ويعمل قليلاً.
- لا تنظر إلى صغر المعصية ولكن أنظر من عصيت.
- ما ابتدع رجل بدعة إلا سلب الورع.
- ويل للمتفقهين لغير العبادة المستحلين المحرمات بالشبهات [١ ، جـ٧ ، ١١٩ — ١٢]
- كل أمر لا يذكر فيه المعاد لا خير فيه.

ولا غرابة أن تخرج الحكمة من أهل العلم وبالتقوى فإن العلم نور يؤتيه الله سبحانه من أحب من عباده. (وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ) (البقرة ٢٩٦)

الفصل الثاني: مذهب الإمام الأوزاعي

المبحث الأول : مذهب الإمام الأوزاعي

في فترة حياة الأوزاعي بدأت بوادر المناهج والمذاهب الفقهية تتأطر في مسالك متمايزة ، ومدارس فقهية تتخذ لها منهجاً في الاستدلال والترجيح. وهذا النشاط الفقهي دعا إليه تجدد الحوادث والمسائل التي لم تكن من قبل ، وحدوث المشاكل والنوازل وغيرها ، وتنوع العلم وما يحفظه أهل كل بلد من آثار الصحابة ومروياتهم ، وعوامل عديدة لم تكن في عصر الصحابة رضي الله عنهم ، دفعت العلماء إلى بيان الحلال

والحرام وغيرهما من الأحكام، في كل ما يلزم الناس في أمور عبادتهم ومعاملتهم على وفق أدلة الشرع وقواعده ومقاصده. فكانت هناك مدرستان فقهيتان هما مدرسة أهل الحديث والأثر في الحجاز والشام، ومدرسة أهل الرأي في العراق ثم بعد ذلك اتسعت العطاءات والجهود العلمية المباركة.

وازدهر في القرن الثاني والثالث والرابع التأليف والإبداع في ميادين العلوم الشرعية والأدبية وغيرها، وأضاءت حضارة الإسلام في بقاع الأرض من السند شرقاً إلى الأندلس غرباً، بمصابيح العلم والعدل، وكان لمذهب الإمام الأوزاعي رحمه الله قدم راسخة في تلك الفترة الزاهرة. فانتشر مذهبه في بلاد الشام ثم انتقل منها إلى شمال إفريقيا والمغرب العربي وبلاد الأندلس.

وأما بلاد الشرق وخرسان فقد غلب عليها مذهب أبي حنيفة وصاحبيه أبي يوسف ومحمد بن الحسن رحمهم الله تعالى. وأما الحجاز فمذهب مالك بن أنس رحمه الله تعالى.

قال في النجوم الزاهرة (الأوزاعي فقيه الشام صاحب المذهب المشهور الذي ينتسب إليه الأوزاعية) [٣٢، جـ ٢، ٣٠، ٣١]

قال الذهبي (كان أهل الشام على مذهب الأوزاعي مدة من الدهر) [٣٤، جـ١، ص١٨٢] حددها كثير من العلماء بوفاة قاضي دمشق أبي الحسن أحمد بن سليمان بن حذلم عام ٣٤٧ وكانت له حلقة بجامع، دمشق يدرس فيها مذهب الأوزاعي حيث انتشر بعد ذلك في دمشق مذهب الشافعي، وأول من نشره فيها أبو زرعة محمد بن عثمان بن إبراهيم الدمشقي رحمه الله تعالى حيث قضى بمذهب الشافعي وعمل على نشره وتعليمه فكان يهب لمن يحفظ مختصر المزني مائة دينار. وذكر بعض العلماء أن الأوزاعية لم تنهي بوفاة أبي الحسن بن حذلم وإنما بقي المذهب حتى عام ٤٥٠ وكلا

الخبرين صحيح لأن انتهاء القضاء لا يعني غيابه عن الشام وانتهاءه بالكلية فقد يبقى مع المعلمين وطلبة العلم والمفتين والمهم أن بلاد الشام كانت على مذهب الأوزاعي مائتين وعشرين عاماً من ١٢٠ – ٣٤٠ هـ على وجه التقريب.

قال ابن كثير : (بقي أهل دمشق وما حولها من البلاد على مذهبه نحواً من مائتين وعشرين سنة) [٤ ، جـ١٠ ، ص ١١٥]. أما في الأندلس فقد نشر التلاميذ المذهب هناك وكان انتشاره على يد :

١ - صعصعة بن سلام الدمشقي الذي انتقل من دمشق إلى قرطبة ونقل معه المذهب وأصبح مفتي الأندلس وخطيب قرطبة توفى عام ١٩٢هـ رحمه الله.

٢ - ساشاط بن سلمه : رحل من الأندلس إلى الشام وتفقه على مذهب الأوزاعي ثم عاد إلى الأندلس.

ونظرا لأن الأندلس امتداد للخلافة الأموية فإن الارتباط بالشام كان وثيقاً وقوياً.

قال القرطبي (كانت الفتيا تدور في الأندلس على مذهب الأوزاعي زمن الحكم بن هشام)[١٠ ، جـ٦ ، ص٢٤٢] ومذهب الأوزاعي قد اكتمل في عهد الإمام نفسه ، ومن علمه الواسع ، رحمه الله ، في حين أن بعض المذاهب توسعت واكتملت على جهود بعض أصحابها ، من التابعين للإمام ، السائرين على قواعده ، كمحمد بن الحسن وأبي يوسف الذين خدما المذهب الحنفي خدمة عظيمة.

وانتشار مذهب الأوزاعي في تلك الفترة التي فيها مالك وأبو حنيفة له دلالته العميقة على قوة المذهب ومكانته عند العلماء كما قال الإمام مالك (الأوزاعي من الراسخين في العلم) وعن يحيى بن سعيد عن مالك قال اجتمع عندي الأوزاعي وسفيان الثوري وأبو حنيفة.

قلت : فأيهم وجدته أكثر علماً. قال كان أرجحهم الأوزاعي [٢٠ ، ص١٢٥].

ومن ذلك أنه شيخ للأئمة رحمهم الله، ومما يدل عليه استقبال سفيان الثوري ومالك له عند قدومه إلى مكة، وأخذ أحدهم بخطام الناقة، والثاني يسوق وهما يقولان أفسحوا للشيخ افسحوا للشيخ، فرحم الله الشيخ وتلاميذه.

المبحث الثاني : أصول مذهب الأوزاعي

اعتمد الإمام الشيخ في مذهبه على الأصول المعتبرة عند السلف من الصحابة وكبار التابعين، فهو من أئمة مدرسة أهل الأثر، الذين اشتهر عنهم الاستغناء عن الرأي فيما فيه نص عن رسول الله ﷺ أو أثر عن أحد أصحابه رضي الله عنهم، ومنهم : الخلفاء الأربعة أبو بكر وعمر وعثمان وعلي، وعبد الله ابن عباس وعبد الله بن عمر وعبد الله بن عمرو بن العاص وأبو هريرة وعائشة وحفصة وأم سلمة وأم حبيبة ومعاذ بن جبل وقد انتقل من اليمن إلى الشام، وكبار التابعين كسعيد بن المسيب وعطاء بن أبي رباح، ومكحول، وأخذ عنهم الزهري، وحسان بن عطية، وعن حسان أخذ الأوزاعي فانتهى إليه علم أهل الشام وقد تلقى من يحيى بن كثير باليمامة ومن أهل الحجاز كما مر معك فهو في زمانه شيخ الإسلام وإمام يقتدى به رحمه الله رحمة واسعة.

أصول مذهبه

أولاً: القرآن الكريم : القرآن الكريم المصدر الرئيسي للمسلم في كافة شئون حياته وهو (كلام الله المنزل على محمد ﷺ المتعبد بتلاوته المنقول نقلاً متواتراً).

فقولنا كلام الله سبحانه يخرج كلام غيره من الملائكة والأنبياء وغيرهم، فالسنة وحي ولكن لفظها من النبي ﷺ.

المنزل على محمد ﷺ يخرج الكتب السماوية السابقة كالزبور والتوراة والإنجيل.

المتعبد بتلاوته يخرج الأحاديث القدسية فلا تصح الصلاة بدونها.

المنقول نقلاً متواتراً يخرج القراءة الشاذة فإنها تفسر ما بين دفتي المصحف فإنه قد تواتر نقله من عهد الصحابة إلى عصرنا هذا، تواتر عن تواتر إلى أن يأذن الله قبل قيام الساعة في رفعه فيرفع من الأرض لأنه هدى ورحمة فلا تقوم الساعة إلا بعد رفعه. (يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُم مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدىً وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ ❖ قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ). [يونس، ٥٧ – ٥٨].

والإمام الأوزاعي رحمه الله قّدم القرآن الكريم في التعلم والحفظ على طلب العلم والسنة والآثار فليس شيء من ذلك عنده يطلب قبل حفظ القرآن والتزود منه فكان يدفع الطلبة أولاً إلى القرآن الكريم، فمن باب أولى في الاجتهاد والإفتاء فقد كان وقافا عند نصوص القران الكريم وقد روي عن عمر بن عبد العزيز رحمه الله تعالى (لا رأي لأحد في كتاب وإنما رأي الأئمة فيما لم ينزل فيه كتاب ولم تمض فيه سنة من رسول الله ﷺ) [٣٦، جـ١، ص٥٧] وهذا مما اتفقت عليه أمة محمد ﷺ

ومما لا شك فيه أن إبراز الدراسات القرآنية لدى السلف من الأهمية بمكان وخصوصاً الأئمة المجتهدين الأعلام، ولذا فإني أرى بحث موضوع الإمام الأوزاعي مفسراً – على غرار دراسته محدثاً ودراسته فقهياً – في رسالة جامعية لمرحلة الماجستير فإن ذلك له أثر وأهمية ولو لم يكن منهما إلا تفسير آيات الأحكام لكن هذا مستحقاً للبحث والخدمة العلمية.

وقد ذهب الإمام الأوزاعي إلى أن اللمس الناقض للوضوء ما كان باليد لقول الله تعالى (فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ). [الأنعام ٧]. فهذا من تفسير القرآن بالقرآن وهو من أقوى طرق التفسير.

ثانياً: السنة المطهرة :

وهي لغة : الطريقة [٣٧، جـ١٣ ، ص٢٢٥].

واصطلاحا : أقوال النبي ﷺ وأفعاله وتقريراته [٤٠ ، ص٦٥].

وهي حجة بدلالة نصوص كثيرة من كتاب الله سبحانه منها قول الله تعالى : (مَنْ يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ)(النساء: من الآية٨٠). (وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ)(لأنفال: من الآية١).

(قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ)(آل عمران: من الآية٣١).

(لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً)(الأحزاب: ٢١)

(وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى)(النجم: ٣) (إِنْ هُوَ إِلا وَحْيٌ يُوحَى)(النجم: ٤).فطاعة الرسول ﷺ من طاعة الله سبحانه واتباع السنة من اتباع القرآن (وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلالاً مُبِيناً)(الأحزاب: من الآية٣٦).

وقد كان الأوزاعي على درجة كبيرة من التمسك بالسنة والدعوة إليها، ومن ذلك قوله (اصبر على السنة).

وقوله رحمه الله (إذا بلغك عن رسول الله ﷺ حديث فإياك أن تقول بغيره فإنه كان مبلغاً عن ربه) [١، جـ٧، ص١٢٠، ٣٤، جـ١، ١٨٠]

واستدل بخبر الآحاد في مواضع كثيرة من فقهه فهو يرى أنه حجة. ومن ذلك أوقات الصلوات ابتداءً وانتهاءً استدل عليها بأحاديث أحاد.

ويرى الإمام أن السنة تأتي مفسرة للقرآن الكريم وتأتي مفصلة له وتأتي بتشريع مستقل كما في صدقة الفطر التي وجبت بسنة رسول الله ﷺ.

ومن ذلك قوله (الكتاب أحوج إلى السنة من السنة إلى الكتاب) [٣٩، ص٥٦، ٢٩، جـ٢، ١٩١].

وفي عهد الأوزاعي ابتدأت الكتابات للسنة وعلومها والمحافظة عليها من علماء الأمصار والأوزاعي من أول من صنف وهو أول من صنف في بلاد الشام لكن مصنفاته احترقت بالنار التي حصلت بسبب الرجفة التي حصلت في بيروت عام ١٣٠هـ ولم يعد الأوزاعي ما كتب ولم يلتفت إلى ما جاء به تلاميذه وكان مجموعها ثلاثة عشر قنداقاً وهو ما توضع به الكتب.

قال الوليد بن مسلم فيما رآه أبو عوانه في صحيحه (احترقت كتبه زمن الرجفة فأتى رجل بنسخها وقال له هو إصلاحك بيدك فما عرض لشيء منها حتى مات. [١، جـ٧، ص١١٤، ١١٥، ١٠، جـ٦، ٢٤٢].

وله منهج في العناية برواية حديث رسول الله ﷺ والتثبت والتدقيق في النقل وتصحيح لحن الرواة.

روى الخطيب البغدادي بسنده أن الأوزاعي يقول: (إنما اللحن من حملة الحديث فأعربوا الحديث) [٤١، ص١٩٥].

وقال الوليد بن مزيد قلت للأوزاعي (كتبت عنك حديثاً كثيراً فما أقول فيه ؟ قال ما قرأته عليك وحدك فقل حدثني، وما قرأته عن جماعة أنت فيهم فقل حدثنا، وما قرأته علي وحدك فقل فيه أخبرني، وما قرأت علي جماعة أنت فيهم فقل أخبرنا وما أخبرته لك وحدك فقل فيه أخبرني، وما أخبرته لجماعة أنت فيهم فقل فيه خبرنا) [٣٩، ص٣٠٢]

والإسناد وما يرتبط به له من الأهمية الكبيرة في علم السنة وصيانة الملة وقد عرف عن الأوزاعي حفظه الواسع وضبطه لما حفظ حتى أنه ان محل تعجب سامعيه رحمهم الله

تعالى ولربما حدَّث في المجلس الواحد ثلاثين حديثاً والغالب في فتواه بحدثنا أخبرنا قال ابن عساكر (كان الأوزاعي ثقة مأموناً حافظاً، صدوقا، فاضلاً، خبراً كثير الحديث والعلم والفقه، حجة) والسنة محل اتفاق بين المسلمين فلا يحتاج الأمر إلى كثير من تفصيل في حجيتها عند ذلك الجيل الذي خدم السنة خدمة جليلة رحمهم الله وجعلنا من التابعين لهم بإحسان.

ثالثاً: الإجماع

الإجماع لغة : العزم والاتفاق.

واصطلاحاً : اتفاق مجتهدي أمة محمد ﷺ في عصر من العصور على أمر من الأمور. [٤٠، جـ٣، ٥٣٧].

والمراد بالمجتهدين هم الراسخون في العلم فيخرج العوام ومن لم يبلغ مرتبة الاجتهاد. وقولنا أمة محمد ﷺ يخرج غيرهم من أهل الكتاب ونحوهم.

ولقد برزت الحاجة إلى الإجماع عندما حدثت وقائع في حياة الصحابة رضي الله عنهم بعد وفاة رسول الله ﷺ كالخلافة، وجمع المصحف.

ومعلوم أن العلماء يستنبطون الأحكام من النصوص ويدور في فلكها ولا ينشئون حكما من أهوائهم، بل على نور من ربهم نور الوحي العظيم من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ لكن إجماعهم أقوى من اختلافهم على قولين أو أكثر ومن هنا كان للإجماع مكانته.

وقد ثبتت حجية الإجماع من كتاب الله سبحانه وتعالى حيث قال جل وعلا (وَمَنْ يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَى وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الْمُؤْمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّى وَنُصْلِهِ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيراً) [النساء، ١١٥]

فقد توعد الله سبحانه وتعالى من خالف سبيل المؤمنين الذي اتفقوا عليه بهذا الوعيد الشديد، فلو لم تكن الطاعة واجبة والمخالفة محرمة لما جاء هذا الوعيد.

والإمام الأوزاعي رحمه الله يحتج بإجماع الصحابة رضي الله عنهم ويتمسك به وإجماع كبار التابعين، وعلى ذلك شواهد كثيرة ومنها قوله (عليك بآثار من سلف) [٣٤، جـ١ ، ص١٨٠] وما أجمع عليه السلف من أكد ما يتمسك به، فإذا تمسك بالأثر عن واحد منهم فكيف ما اتفقوا عليه وفيها قوله (أسهم رسول الله ﷺ لرجل من المسلمين قتل بخيبر، فأجمعت أئمة الهدى على الإسهام لمن مات أو قتل) [٤١ ، ص٢٣].

فاحتج بالسنة وبإجماع العلماء السابقين من أئمة الهدى فلا يرى للمعاصرين له حق في مسألة أجمع عليها أئمة الهدى من الصحابة وكبار التابعين.

وقد قال الدكتور علي الضويحي حفظه الله (يرى الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى أن ما أجمع عليه أهل الحل والعقد من أمة محمد ﷺ حجة شرعية متبعة، لا تجوز مخالفتها والخروج عليها ومما يدل على احتجاج الإمام الأوزاعي رحمه الله بالإجماع والعمل به ما يلي :

١ - ذهب الإمام الأوزاعي رحمه الله أن من فضل عنده من الطعام والعلف شيء فإنه يجوز له الخروج به إلى دار الإسلام وله أن يتصرف فيه بأكله أو بإهدائه واحتج الإمام الأوزاعي رحمة لذلك بالإجماع). ثم ذكر عدداً من الأمثلة الفقهية على احتجاجه بالإجماع ومنها كراهية شراء الأرض الخراجية، والسنة في رفع الأيدي عند تكبيره الإحرام والركوع والرفع منه، وأن المتيمم لا يتقدم على المتوضئ إلا إذا كان أميراً، وجواز بيع السبي في دار الحرب ثم قال (والأمثلة كلها تدل على أن الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى يعمل بالإجماع ويرى أنه حجة شرعية متبعة).

رابعاً : قول الصحابي

يرى الإمام الأوزاعي حجية قول الصحابي فيما لم يرد فيه نص من كتاب وسنة أو إجماع وأنه مقدم على مسالك الاجتهاد بالرأي (٢). ومما يدل على ذلك قوله (وقف حيث وقف القوم، وقل ما قالوا، وكف عما كفوا، وليسعك ما وسعهم) وإلى ذلك ذهب الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله تعالى وعدد من العلماء. [٤٣، ص٣٠٩، ٤٤، ح٢١، ص٣٠، ٤٥، ص١٤٥]

قال الشيخ : حسين الملاح (يتلخص منهج الأوزاعي الفقهي في استنباط الأحكام من كتاب الله تعالى فإن لم يجد يمّم شطر السنة المطهرة – وذكر الأمثلة على ذلك – فإذا لم يكن هناك نص من كتاب أو سنة بحث عنه في مظانة من إجماع فقهاء الصحابة أو التابعين وإلا أخذ بقول الصحابي إن لم يكن له مخالف بين الصحابة فقد روى العباس بن الوليد بن مزيد قال حدثنا أبي قال سمعت الأوزاعي يقول عليك بآثار من سلف وإن رفضك الناس وإياك وآراء الرجال وإن زخرفوه لك بالقول فإن الأمر ينجلي وأنت على طريق مستقيم [٣٤، جـ١، ١٨٠، ١، جـ٧، ١٢٠].

وقال بقية بن الوليد قال لي الأوزاعي (يا بقية لا تذكر أحداً من أصحاب نبيك إلا بخير، يا بقية العلم ما جاء عن أصحاب محمد وما لم يجئ عنهم فليس بعلم) [١، جـ ب، ١٢٠].

---

(٢) تحرير المراد -٩ عند الأصوليين ، قول الصحابي إما مرفوع أو موقوف فإن كان مرفوعاً فهو سنة وإن كان موقفاً فلا يخلو إما لا مجال للرأي فيه أو للرأي فيه مجال فإن كان لا مجال للرأي فيه أو للرأي فيه فهو مرفوع حكماً . وإن كان للرأي فيه مجال فلا يخلو إما أن ينتشر ولا يعلم له مخالف فذلك إجماع سكوتي أو يعلم له مخالف وتكون المسألة على قولين أو لم ينتشر وهذا هو المراد . أنظر شرح الكواكب المنير ٢ / ٣٨٦ – ٣٨٧ . وأصول الفقه للشنقيطي ١٦٥ .

وقد قال الأوزاعي في الضبع (إن كان العلماء بالشام يعدونها من السباع ويكرهون أكلها وهو القياس – إلا أن اتباع السنة والآثار أولى) [٤٦ ، جـ٣، ٥١٠].

فهذا يدل على أن الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى يترك القياس إذا تعارض مع آثار الصحابة رضي الله عنهم وقد استدل الأوزاعي بقول الصحابي في مسائل كثيرة منها إمضاء أمان العبد لفعل عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال الأوزاعي (أمانه جائز أجازه عمر بن الخطاب – رضي الله تعالى عنه ولم ينظر كان يقاتل أم لا) [٤٦ ، جـ٧، ٣٥٧].

ويرى أن من ظاهر من نسائه فكفارته كفارة وحداه لقول عمر بن الخطاب وعلي بن أبي طالب حيث قالا (ليس عليه أكثر من كفارة) [٤٦ ، ٧، ٣٥٧].

ويرى أن صدقة الفطر تخرج عن المملوك ولو كان نصرانيا، فقد روي أنه قال (بلغني عن ابن عمر أنه كان يعطي عن مملوكه النصراني صدقة الفطر، وهذه الأمثلة وغيرها كثير تدل على مكانة قول الصحابي عنده رحمه الله تعالى وأنه حجة مقدم على القياس ومسالك الاجتهاد الأخرى.

وأما إذا تعددت أقوال الصحابة في المسألة فإنه لا يخرج عنها، وإنما يرجح بينها بما يراه أقرب إلى السنة أو إلى الاحتياط أو إلى اليسر أو غير ذلك من المرجحات المعتبرة عنده، ومن أمثلة ذلك أن امرأة المعتدة ذات الأقراء تعتد بالحيض الدكتور الضويحي (أخذ الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى في ذلك بقول عمر بن الخطاب وعلي ابن أبي طالب وابن مسعود وأبي موسى الأشعري رضي الله تعالى عنهم حيث قالوا (الأقراء هي الحيض) [٤٢ ، ص١٧٦] وخالفهم بعض الصحابة فقال الأقراء هي الأطهار [٤٨ ، ٢ ، ٨٩] ولكن حديث فاطمة يرجح أن المراد به هو الحيض لقول النبي ﷺ (دع الصلاة أيام أقرائك) [رواه البخاري، رقم١٧٩] ومن ذلك : ذهب الأوزاعي رحمه الله تعالى إلى أنه

يجوز تفريق قضاء رمضان ويستحب تتابعه وأخذ الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى بقول ابن عباس وأنس بن مالك وأبي هريرة رضي الله عنهم حيث قالوا (قضاء شهر رمضان متفرقاً يجزي والمتابع أحسن) [٤٦ ، ٣، ١٥٠].

وذهب علي بن أبي طالب وابن عمر وعائشة إلى وجوب التتابع ورجح الأوزاعي القول الأول لموافقته لإطلاق الآية الكريمة (فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ) [البقرة، ١٨٥].

واختيار أحد قولي الصحابة وعدم الاجتهاد بغيره هو مذهب سعيد بن المسبب رحمه الله تعالى فقد قال عن أمر سئل عنه (اختلف فيه أصحاب رسول الله ﷺ ولا أرى لي معهم قولاً) [٢٩ ، ٢ ، ٣٦] فأقوال الصحابة حجة عند سعيد بن المسبب رحمه الله تعالى ولا يأتي بقول يخرج عنها بل يرجح بينها.

وقد جاء التصريح بحجية قول الصحابي عن سعيد بن المسبب في مواضع كثيرة [٤٩، ١٢٧، ١٣٠].

وهو مذهب الزهري رحمه الله تعالى فقد سأله ربيعة فقال إذا سئلت عن مسألة فكيف تصنع فقال (أحدث فيها بما جاء عن النبي ﷺ فإن لم يكن عن النبي ﷺ فعن أصحابه فإن لم يكن عن أصحابه اجتهد رأي) [٥٠ ، ٤٤١].

ويظهر لي أن القول بحجية قول الصحابي هو مذهب الأئمة المتخرجين من مدرسة أهل الأثر وخالفهم في ذلك أكثر أهل الرأي في العراق. والراجح عندي هو مذهب أهل الأثر.

خامساً : القياس

القياس لغة : الحمل والإلحاق والتقدير.

قال ابن منظور (قاس الشيء يقيسه قياساً واقتاسه وقيسه إذا قدره على أمثاله) [٣٧، ٦٠، ١٨٧].

واصطلاحاً : حمل فرع على أصل في الحكم لعلة جامعة بينهما.

وأركانه أربعة، الأصل، والفرع، والحكم، والعلة.

وهو حجة بدلالة قول الله تعالى (فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ) [الحشر، ٢].

وبدلالة حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه وقوله (اجتهد رأي ولا ألو) [٥١، جـ١٠، ص١١٤، ٤٤، جـ١، ص٢٠٢، ٢٠٣] فأقبره النبي ﷺ وأثنى عليه فدل ذلك على حجية القياس في الأحكام الشرعية واستعمل النبي ﷺ القياس في مواضع عدة [٥٢، جـ ٢، ص٢٠٨].

منها أثر الصلاة في تطهير الذنوب كنهر جار باب أحدكم يغتسل منه خمس مرات والصحابة الكرام رضي الله عنهم استعملوا القياس فيما لا نص فيه واستفاض ذلك عندهم بما يعد اتفاقاً منهم على حجيته. [٥٣، ص٥٩].

والإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى ممن اجتهد بالقياس فيما لا نص فيه وأحسن الاجتهاد اقتداءً بشيخه مكحول ومكحول عن معاذ بن جبل رضي الله عنه فمن عرف بالاجتهاد وفي الشام محكول والأوزاعي قال ابن عبد البر (وممن حفظ عنه أنه أفتى مجتهداً رأيه وقايسا على الأصول من أهل الشام مكحول والأوزاعي) [٢٩، جـ٢، ٦٢].

قال – وأجمعوا أن نظير الحق حق، ونظير الباطل باطل، وعمر بن الخطاب رضي الله عنه وجه في خطابه لأبي موسى الأشعري النظر في القياس فقال (وقايس الأمور واعراف الأشياء والأمثال).

وقد أفتى الأوزاعي رحمه الله بالقياس في مسائل منها :

١ - الزكاة تؤخذ ممن وجبت عليه ولا ينظر إلى نيته، لأنها دين فقد أثر عنه أنه قال (لا تجب لها النية لأنها دين فلا تجب لها النية كسائر الديون ولهذا تخرجها ولي القييم ويأخذها.

٢ - أباح الأكل من دار الحرب.

٣ - أباح الأكل من الطعام قبل قسمته في المغانم وعلى ذلك السلف والخروج بما فضل منه إلى دار الإسلام قياساً على إباحته في دار الحرب. [١٣ ، ٥٣٨].

٤ - وقد أثر عنه أنه قال (الواجب عند اختلاف العلماء طلب الدليل من الكتاب والسنة، والإجماع، والقياس على الأصول منها، وذلك لا يعدم) [٢٩، جـ٢، ٨٠]

وأما منهجه في الأدلة المختلف فيها فقد أثبت الباحثون في أصول الأوزاعي عمله بعدد من الأدلة المختلف فيها [١٣ ، ص٣٢٧، ٤٢، ٣٢٨، ص١٨٤، ٥١٥] وهي المصلحة المرسلة والعرف والاستصحاب وسد الذرائع وغيرها من الأدلة مع مراعاة بعده عن الأخذ بالرأي بادئ ذي بدء أو الإكثار منه كما سبق من قوله (وإياك وآراء الرجال وإن زخرفوه لك).

المبحث الثالث : خصائص وصفات مذهب الأوزاعي

تبين لك أن الإمام الأوزاعي من أئمة الأثر المكثرين، فقد أفتى في سبعين ألف مسألة بحدثنا وأخبرنا.

وهذا يعني أن ثروته الفقهية لو دونت وحفظت لجاءت بما يزيد على ثلاثين مجلداً كل مجلد فيه أكثر من ألفين مسألة وقد انتهى إليه علم أهل الشام وأخذ عن يحيى بن أبي كثير إمام أهل اليمامة، وإمامه الزهري قد جمع علم وأثر أهل الحجاز وقد تلقى ذلك

العلم عنه وعن حسان بن عطية وغيرهم، واجتمع له العلم الكثير حتى استحق الإمامة عام ١٤٠هـ وأصبح عالم الأمة الذي يقتدى به رحمه الله رحمة واسعة.

والزهري تلقى عن إمام التابعين سعيد بن المسبب رحمه الله وفقهاء المدنية السبعة فقد لازمه عشرين سنة وسعيد بن المسبب أكثر من حديث أبي هريرة فقد كان سعيد المبلغ الذي وعى. والعالم الذي حوى العلم والفهم رحمه الله تعالى وكانت إليه تنتهي الفتوى في المدينة رحمه الله تعال فالأوزاعي تلقى وأحسن التلقي بسند عالي وهمة عالية.

والأوزاعي عاصر بداية بروز المدارس الفقهية وتميز أهل الرأي في العراق عن أهل الحديث والأثر وأهل الأثر يقدرون للأوزاعي مكانته وعلمه كما تبين لك من احتفاء مالك وسفيان الثوري به عند مقدمة إلى الديار المقدسة مكة والمدينة وتلقيهم العلم عنه، وشهادتهم له. وهذا يعني أن مذهب الأوزاعي من أول مذاهب ومدارس أهل الأثر في الشام وأصحاب هذا المذهب يسمون بالأوزاعية. وعندما طلب الخليفة المنصور من مالك أن يعمم الموطأ على أرجاء الخلافة اعتذر مالك ثم اعتذر للمهدي أيضاً وقال إن في الشام من قد علمت يعني الأوزاعي وأما شمال إفريقيا فقد كفيته وأما العراق فأنت أدرى به.

روى ابن سعد عن الواقدي أنه سمع مالك يقول: لما حج أبو جعفر دعاني فدخلت عليه فحادثته وسألني فأجبته فقال إني عزمت أن أمر بكتابك الذي وضعته يعني الموطأ فينسخ نسخاً، ثم أبعث إلى كل مصر من أمصار المسلمين بنسخة وأمرهم أن يعلموا بما فيها ولا يتعدونه إلى غيره، ويدعوا ما سوى ذلك من العلم المحدث فإني رأيت أهل العلم رواة أهل المدينة وفي رواية عن مالك أن المهدي طلب ذلك فقال له (يا أمير المؤمنين أما هدا الصقع وأشار إلى المغرب فقد كفيتكه وأما الشام ففيهم الرجل الذي علمته يعني الأوزاعي، وأما أهل العراق ففيهم أهل العراق) [٥٤، ص١٩٧، ١٩٨] أو قال: (فهم أهل العراق) والمذاهب الفقهية الأربعة عند أهل السنة والجماعة هي:

- مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان رحمه الله.
- مذهب الإمام مالك بن أنس رحمه الله.
- مذهب الإمام محمد بن إدريس الشافعي رحمه الله.
- مذهب الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله تعالى.

تلك المذاهب الأربعة انتشرت واستقرت عند العامة والخاصة إلى زماننا هذا.

وهناك مذاهب لعلماء أجلاء منها مذهب الأوزاعي والليث بن سعد وأبي ثور وغيرهم وقد سبق أن ذكرنا أن الإمام مالك رجح الأوزاعي على أبي حنيفة والثوري رحمهم الله تعالى.

ولمذهب الأوزاعي قبول وانتشار في المدن الإسلامية من الشام إلى الأندلس على فترة القرن الثاني والثالث الهجري. ولعلنا نستخلص أهم الصفات والخصائص لهذا المذهب الفقهي : وقد تبين لك في المبحث السابق الأصول من الكتاب والسنة والإجماع والقياس وبعض أدلة الاجتهاد، وهنا تذكر صفات المذهب.

أولاً: الاعتماد على الأثر من السنة المطهرة وآثار الصحابة بشكل بين وظاهر قال الشافعي رحمه الله تعالى.

(ما رأيت رجلاً أشبهه فقهه بحديثه من الأوزاعي) [٥ ، ٣٥ ، ٣٢٨].

ولربما كان افتاؤه فيما يسأل عنه بحدثنا وأخبرنا مباشرة غالباً ولربما اعتذر عن الافتاء فيما غاب عنه الأثر فيه فألح السائل، فأجابه، فأنت إجابته على وفق الأثر المحفوظ عند غيره، ولذا تعجب تلاميذه مع ذلك، وهذا راجع إلى سعة ثروته وحفظه ومذهب الأوزاعية على هذا النهج فليسوا من المكثرين من أريت في علمهم وفتواهم بل قد عابوا ذلك على أهل العراق، فقد أثر عنهم ما رواه أبو اسحاق الفزاري.

(إننا لا ننقم على أبي حنيفة أنه رأى، كلنا نرى، ولكننا ننقم عليه أنه رأى الشيء عن النبي ﷺ فخالفه وهذا فيه توسط واعتدال محمود، فلا إفراط ولا تفريط، بل عملٌ بالسنة واستفادةٌ من الرأي في مجاله، وأما رد السنة والحديث بالتأويل والاحتمال فهذا غير محمود من أهل العراق، ورد الرأي مطلقاً غير محمود لأن النصوص محصورة والوقائع غير محصورة.

وإذا نظرنا إلى كتاب أبي يوسف في الرد على الأوزاعي ترى نماذج كثيرة من تمسك الأوزاعي بالحديث والأثر ومجادلة أبي يوسف رحمه الله بتأويلات من الرأي لا تسلم له [٤١، ص٢٣، ٢٤، ٢٥]. وقد أكد الأوزاعي رحمه الله على هذا المنهج بقوله (إذا بلغك عن رسول الله ﷺ حديث فإياك أن تقول بغيره، فإنه كان مبلغاً عن ربه) [٣٤، جـ١، ص٨٠، ٢، ٨٠].

وهذا هو موقف مالك وأحمد الشافعي رحمهم الله تعالى أجمعين والإمام الأوزاعي من أول رد على أبي حنيفة في مسائل عديدة حيث صنف سير الأوزاعي وقد خصص للرد على أبي حنيفة في خمس وثلاثين مسألة تتعلق بأحكام الحرب وما يتصل بها من الأمان والأسلاب والغنائم، ثم رد أبو يوسف على الأوزاعي ثم رد الشافعي على أبي يوسف فتصدى الشافعي لانصاف الأوزاعي في أكثر مسائل هذا الكتاب وأثبت ذلك في كتابه الأم [٤٧، جـ١، ص٣٠٣، ٣٣٦].

فكان ذلك بداية الفقه المقارن والمناظرة العلمية الناصحة المثمرة رحمهم الله تعالى أجمعين.

وقد أثنى الأوزاعي رحمه الله تعال على أبي حنيفة لما تقابل معه في مكة وأثنى على كتاب السير الكبير لمحمد بن الحسن الشيباني.

ثانياً: مذهب الأوزاعي له نمط خاص، فهو لا يتوسع في القياس والاجتهاد بالرأي كأبي حنيفة، ولا يرى حجية عمل أهل المدينة على إطلاقه كمالك، وإنما يعتمد الأثر ويقدمه، ولا يخص مكاناً وبلداً على بلد ما ثبت الحديث عنده فالمدينة شرفها الله فيها الكثير من الصحابة والبلاد الأخرى فيها عدد كثير من المهاجرين والأنصار رحمهم الله تعالى. فالعبرة عنده بالأثر وصحته ولا يمكن أن نقول أنه يرفض عمل أهل المدينة المتواتر المأثور عن الصحابة فيها. وقد مر معك أنه يحتج بقول الصحابي ويقدمه على القياس وإنما العبرة بثبوت الأثر عن أحد الصحابة أو جماعة منهم وأما ما سوى المأثور فإنه قد روى عنه عمرو بن أبي سلمة سمعت الأوزاعي يقول (يترك من قول أهل مكة المتعة والصرف، ومن قول أهل المدينة السماع واتيان النساء في أدبارهن ومن قول أهل الشام الجبر والطاعة.

ومن قول أهل الكوفة النبيذ والسحور [٣٥، ص٢٩٤] أي تأخير السحور.

وعن رواد بن الجراح قال سمعت أبا عمر الأوزاعي يقول (لا نأخذ من قول أهل العراق خصلتين، ولا من قول أهل مكة خصلتين، ولا من قول أهل المدينة خصلتين، ولا من قول أهل الشام خصلتين، فأما أهل العراق فتأخير السحور وشرب النبيذ، وأما أهل مكة فالمتعة والصرف، وأما أهل المدينة فإتيان النساء في أدبارهن والسماع، وأما أهل الشام فبيع العصير وأخذ الديوان) [٣٥، ص٢٩٥].

وهذه المسائل التي ردها قد تكون قول أحد علماء تلك المدن، أصبحت بعد ذلك أقوالاً مرجوحة، فهو كما ترى ردها ولم يكن منه كبير قول ولا شدة لفظ على مخالف في الاجتهاد.

ثالثاً: الرفق فمما اشتهر به الإمام الأوزاعي الرفق بالأمة والسماحة في فتواه والحلم على المتعلمين قال عبد الله بن المبارك رحمه الله (لو قيل لي اختر لهذه الأمة

لاخترت سفيان الثوري والأوزاعي ولو قيل لي اختر أحدهما لاخترت الأوزاعي لأنه أرفق الرجلين). [١٠ ، جـ٦ ، ٢٤١ ، ١ ، جـ٧ ، ١١٣].

وقال الوليد بن مزيد (كفانا الأوزاعي من كان قبله) [١ ، جـ٧ ، ١٣٢].

وقال سعيد بن عبد العزيز للوليد بن مسلم هل رأيت أبا عمرو الأوزاعي قلت نعم قال فاقتدي به فلنعم المقتدي به. وقال (فاقتد به فقد كفاك من كان قبله).

ولرفقه أحبه معظم أهل بيروت من المسلمين والنصارى وغيرهم ، وخرج في جنازته أربع ، أمم المسلمون يحملون جنازته وخرج اليهود من ناحية ، وخرج النصارى من ناحية ، والقبط من ناحية [٢٤ ، جـ١ ، ٢٠٢ ، ١ ، جـ ٧ ، ٩٣].

فقد كان رحمه الله مدافعاً عن حقوقهم ، حريصا على ما يجلب الخير لهم ، وما يدفع الضر عنهم يرسل الرسائل في فك أسراهم تخفيف الإتاوة عنهم فقد أرسل إلى أمير المؤمنين أبي جعفر المنصور في فك أسارى من أهل قاليقلا منهم النساء والعذارى (فليستعن بالله أمير المؤمنين ليتحنن على ضعفاء أمته وليتخذ إلى الله فيهم سبيلاً وليخرج من حجة الله عليه فيهن بأن يكون أعظم همه ، وآثر أمور أمته عنده مفاداتهن فإن الله عز وجل حض رسول ﷺ والمؤمنين على من أسلم من الضعفاء في دار الشرك فقال (وَمَا لَكُمْ لا تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ) ([النساء ٥]. هذا ولم يكن على المسلمين لوم فيهن فكيف بالتخلي بين المشركين وبين المؤمنات يظهرون منهن على ما كان يحرم علينا إلا بالنكاح. وقد حدثني الزهري أنه كان في كتاب رسول الله ﷺ الذي كتبه بين المهاجرين والأنصار أن لا يتركوا مغرماً أن يعينوه في فدى أو عقل ، ولا نعلم أنه كان لهم يومئذ فئ موقوف ، ولا أهل ذمة يؤدون إليهم خراجاً إلا خاصة أموالهم.

ووصية رسول الله ﷺ للمسلمين بالنساء في حجة الوداع وقوله إنما أوصيكم بالضعيفين المرأة والصبي، ومن رأفة رسول الله ﷺ كانت بهن قوله (إني أقوم في الصلاة أريد أن أطول فيها فأسمع بكاء الصبي فاتجوز في صلاتي كراهة أن أشق على أمه). فبكاؤه عليه من صبغة الكفر أعظم من بكائه بعض ساعة وهي في الصلاة. وليعلم أمير المؤمنين أنه راع وأن الله مستوف منه وموفيه حين يوقف به على موازين القسط يوم القيامة. أسأل الله أن يلقي أمير المؤمنين حجته ويحسن به الخلافة لرسوله في أمته، ويؤتيه من لدنه أجراً عظيماً والسلام عليكم). [٢١، جـ٦، ١٣٥ – ١٣٦، ٢٤، جـ١، ١٩٥، ١٩٧].

فما كان من هذا الأسلوب الرفيق، والنصح الحكيم إلا أن يثمر في قلوب الرجال، فلما قرأ أمير المؤمنين ذلك أمر بالفدا وعفا عما كان بينه وبين أهل قاليقلا من جفاء، وقد كتب إليه أبو جعفر المنصور (أما بعد فقد جعل أمير المؤمنين في عنقك ما جعل الله لرعيته فاطلعه طلعهم واكتب إليه بما رأيت فيه المصلحة لهم، وبما أحببت وبدا لك).

فكتب إليه الأوزاعي أما بعد فقد بلغني كتاب أمير المؤمنين يعلمني أنه قد جعل في عنقي ما جعل الله لرعيته في عنقه ويأمرني أن أطلعه طلعهم، وأكتب إليه بما رأيت فيه المصلحة لهم، وبما أحببت وبدالي، فعليك يا أمير المؤمنين بتقوى الله، وتواضع يرفعك الله يوم يضع المتكبرين في الأرض بعتر الحق، واعلم أن قرابتك من رسول الله لن تزيد حق الله عليك إلا عظما ولا طاعته إلا وجوباً، ولا الإياس فيما خالف ذلك منه إلا انكاراً والسلام [٢، ص١١٣، ١١٤، ١، جـ٧، ص١٢٥].

وتتوالى الرسائل في مصالح الناس فكتب إليه في مصالحَ أهل مكة وزيادة أرزاق أهل الساحل. [٢٤، جـ١، ١٩٢ – ١٩٥].

وكتب رسالة لاطلاق والي بعلبك اسماعيل بن الأزرق، وأنه عرف عنه العفاف

والقصد. والخطأ ممن ابتلى بالولاية وارد، كتب رسالة إلى والي أبي لج يحثه على حسن السيرة مع أهل الذمة.

قال (قد أوصى رسول الله ﷺ بخفض الجناح لهم وبالرأفة بهم والمعدلة بينهم، يعفى عن مسيئهم فيما يجمل العفو فيه، ويعاقب المذنب على قدر ذنبه، لا يقتحم العقوبة وجهه فإنه بلغنا أن صكة الوجه يوم القيامة لا تغفر فكيف من الموت أجمل من عقوبته، لا يثنى إلى حدود الله عطفه ولا يقف في سيرته على أمره، يريه جهله أنه في الأمور مخير وأن غيه رشد، فهو لحرم الله عند غضبه ملغي وبالعداوة في دين الله وعلى عباده يسفه فانكم جعلتم أمانتكم من أهل ذمتكم مأكلاً وبين أهواءكم مرتعاً حتى هلكت الأموال وعلقت الرجال مع المثلة في اللحى وتقطيع الأبشار ورسول الله ﷺ يقول فيما بلغنا (من ظلم معاهداً أو كلفه فوق طاقته فأنا حجيجه) فأعظم بندامة من رسول الله عن قليل حجيجه ثم قال : أنه سوف يكتب إلى صاحبه الخليفة، ولكنه ابتدأ به رجاء النفع وهذا من حكمته رحمه الله تعالى لأن النصح هو المقصود والاصلاح هو المراد وفي نهاية الرسالة قال جعل الله في طاعته ألفتنا وفيما يحب تقبلنا ومثوانا والسلام) [٢٤، جـ١، ٢٠٠، ٢٠٠٢]. وغالباً نلحظ هذا الرفق من الإمام، رفق من غير ضعف، وقوة في الحق تهاب من غير عنف، رحمه الله رحمة واسعة.

رابعاً : الاجتهاد بالرأي المستمد من نصوص القرآن والسنة.

وفيه الموافقة لها بلا تأويل متكلف ولا توقف متعسف فيأتي جوابه على وفق الأثر وعلى مقاصد الشريعة، بما يميزه عن توسع أهل العراق وحذر أهل الحجاز.

وهو امتداد مدرسة معاذ بن جبل رضي الله عنه الذي أقره النبي عندما بعثه إلى اليمن فقال له بما تحكم قال بكتاب الله قال فإن لم تجد قال فبسنة رسول الله قال وإن لم تجد قال اجتهد رأي ولا ألوا قال ﷺ الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضاه

رسول الله [٥١ ، ١٠ ، ١١٤ ، ٤٤ ، جـ١ ، ص٢٠٢]. فقد نزل معاذ بالشام معلما حتى توفى رحمه الله تعالى. وكان من أحسن المعلمين كيف لا وهو مرشح رسول الله ﷺ للتعليم والقضاء في اليمن وعنه وعن غيره من الصحابة كأبي الدرداء تعلم أهل الشام وتفقهوا فكان الأوزاعي رحمه الله امتداد لذلك العلم والعطاء من أصحاب رسول الله ﷺ وتلاميذهم من كبار التابعين وكان أوسعهم في الاقتداء قال شفيق طبار (تبين لك من ذلك كله أن الإمام الأوزاعي قد كان فقيه رأي كما هو فقيه أثر) [٢٣ ، ص١٧٧] وقال الدكتور عبد الله الجبوري (الإمام الأوزاعي وإن كان له مسلكه الخاص في الاستنباط فهو لا يتوسع في استخدام الرأي كمدرسة أبي حنيفة ولا يرى في عمل أهل المدينة حجة كمدرسة مالك) [٥٥ ، جـ١ ، ص٦٢].

فمبالغة مالك في تقديم عمل أهل المدينة ليست عنده ، ومبالغة أهل العراق في الرأي والقياس ليست عنده ، ولذا أعجب الإمام الشافعي بمسلكه وغلبه على غيره.

وقد شهد له مالك بأنه من الراسخين في العلم.[٢٠ ، ص٢٢٦]رحمهم الله تعالى أجمعين فاجتهاده عن علم راسخ بنصوص القرآن والسنة المطهرة لا عن افتقار وقلة فما أجمل الاجتهاد من الراسخين ، وما أحسن الفقه من العارفين ، وهذا ما تذاكر فيه بعض طلاب الأوزاعي ، حيث قال عبد الحميد بن حبيب قلت لمحمد بن شعيب أنشدك الله ومقامك بين يديه لقيت أفقه في دين الله من الأوزاعي ؟ قال : اللهم لا قال قلت فأروع منه ؟ قال لا : قلت فأحلم منه ؟ قال لا. [١٨٥ ، ١ ، ٢٤].

وبعد بيان تلك المميزات العامة لمذهب الأوزاعي نذكر لك مميزات كتاب سير الأوزاعي الذي رواه الربيع بين سليمان عن الإمام الشافعي رحمه الله تعالى إن كتاب سير الأوزاعي يمثل نموذجاً من الفقه المقارن في مراحله الأولى وقد بدأت في تحقيقه وتبين لي فيه :

١ - أدب الحوار، وحسن المناقشة وعظيم الإثراء. والحوار المتبادل بين العلماء.

٢ - وتبين فيه منهج الاستدلال وحسن التوجيه والتعليل، والدراسة والتحليل.

٣ - ويظهر فيه سعة أفق المجتهدين، وسعة صدور الراسخين بما تضيق به صدور المتعصبين الجاهلين، أو المبتدعين الضالين، وهذه من أهم ما يحتاج إليه طلبة العلم السائرين على آثار الصالحين.

ومن أهم ثمار الفقه المقارن العذر بالاجتهاد، والرفق بالعباد، والسعة للأمة بما يكون أمامها من الأقوال التي تستوعب الظروف والأحوال.

وإن شاء الله سأحقق كتاب سير الأوزاعي معتمداً على مخطوطة جامعة الملك سعود رقم ١٩٤ دراسة مقارنة مع سير الأوزاعي الملحق بكتاب الأم الجزء السابع من ص ٣٥٢ إلى ٣٩٠ ومع الرد على سير الأوزاعي للإمام أبي يوسف الطبعة الأولى بعناية أبي الوفا الأفغاني ونشر لجنة احياء المعارف النعمانية بحيدر آباد الدكن بالهند.

وفي الدراسة سأضيف بيان مذهب مالك وأحمد وغيرهم حتى تتوسع المقارنة في المسائل التي جرى بيانها عند أبي حنيفة والأوزاعي والشافعي رحمهم الله تعالى وهي خمساً وثلاثين مسألة في المغازي والسير وأحكام الغنيمة وقسمتها وأسأل الله العون والتوفيق.

وللإمام الأوزاعي فقه غني، واجتهاد ثري، في كل أبواب الفقه وله مسألة لطيفة انفرد بها :

قال الذهبي : ومن غرائب ما انفرد به الأوزاعي أن الفخذ ليست في الحمام عورة وأنها في المسجد عورة وله مسائل كثيرة حسنة، ينفرد بها وهي موجودة في الكتب الكبار وله مذهب مستقل مشهور وعمل به فقهاء الشام وفقهاء الأندلس. [١ ، جـ٧ ، ص٨٥].

ومفردات المذاهب علم لطيف ينبغي على طلاب الدراسات العليا لمرحلة الماجستير المسابقة إليه ومن ذلك ما انفرد به الإمام الأوزاعي رحمه الله تعالى، ويذكر مخطوطة عن فقه الأوزاعي في مكتبة القرويين بفاس [٥٦ ، ص٥٠].

ولعل الله سبحانه أن ييسرها لي فأجدها وأقوم بتحقيقها إن شاء الله تعالى أو يحققها مجموعة من طلابي في الدراسات العليا إن كان حجمها كبير ونسأل الله التوفيق والتيسير. وقد درس العلماء المعاصرون فقه الأوزاعي دراسات متعددة ومفيدة ويبقى الكثير ومن تلك الدراسات الفقهية :

١ - فقه الإمام الأوزاعي للدكتور عبد الله الجبوري رسالة دكتوراه ذكر فيها ما يصل إلى ثلاثمائة مسألة وقد سبق ذكر ذلك.

٢ - الأوزاعي وتعاليمه الإنسانية للدكتور صبحي المحمصاني في مجلد واحد وذكر عددا مختاراً من مسائل السياسة الشرعية والقضاء والعقوبات والأحوال الشخصية والأحوال المالية والسير.

٣ - أصول فقه الإمام الأوزاعي للدكتور علي بن سعد الضويحي وسبق ذكر ذلك ومهما كان فإن حق الأئمة من سلف هذه الأمة كبير، وجمع ما قبل انتشار التدوين والعناية به وإبرازه على شكل موسوعات فقهية عمل ينبغي أن تتجه له الدوائر العلمية وهذا مما أوصى به الأوزاعي رحمه الله تعالى في قوله (عليك بآثار من سلف وإن رفضك الناس وإياك وآراء الرجال وإن زخرفوه لك فإن الأمر ينجلي وأنت على طريق مستقيم) [١ ، ٧، ٨٨] فالعناية بآثار علماء السلف حفظ للعلم وإكرام لأهله وثبات على الطريق المستقيم.

المبحث الرابع : أسباب انحسار المذهب

بعد انتشار المذهب لمائتين وعشرين عاماً في بلاد الشام، وأربعين عاماً في بلاد الأندلس يغترف العلماء وطلبة العلم من معين الأوزاعي وفتاويه ومروياته فيصدرون بعلم غزير وفقه واجتهاد قدير مبني على الكتاب العزيز والسنة المطهرة والمصادر الشرعية المعتبرة.

وجاء الأئمة بعد ذلك وقد جمعوا علم من سبقهم وعايشوا قضايا من عاصرهم واجتهدوا فيها ما وسعهم فكانوا للناس موئلا وللأمة وهمومها حصنا ومعقلاً كالإمام الشافعي والإمام أحمد بن حنبل رحمهم الله تعالى، وبين العلماء رحم موصوله وأخوة في الله وحب فيه لا تعدلها علاقة، ولا تساويها أي مصلحة دنيوية عاجلة فبعضهم مع بعض في ولاء على إرث سيد الأنبياء ﷺ فهذا الشافعي رحمة الله تعالى كان يعد نفسه من علماء أهل المدينة ومدرسة أهل الأثر ويدافع عن شيخه مالك بن أنس رحمه الله في مناظراته المتعددة في العراق قال الشيخ محمد أبو زهرة (لم يتجه الشافعي إلى تكوين مذهب مستقل أو آراء مستقلة عن آراء مالك إلا بعد أن غادر بغداد في رحلته الأولى إليها سنة ١٨٤هـ فإنه كان قبل ذلك يعد من أصحاب مالك) [٥٧ ، ص١٤٥] وقد أقام بمكة بعد ذلك وجلس في الحرم للتدريس والافتاء وأظهر المسائل التي ينفرد بها عن مالك مع أنه لا يسمى مالك إلا بالأستاذ وكان ذلك بعد وفاة مالك بسنوات رحمهم الله تعالى أجمعين، وقد تعلم وأحاط الشافعي رحمه الله تعالى بعلم الأوزاعي عن طريق شيخه عمرو بن أبي سلمه، صاحب الأوزاعي، وبعلم أهل الحجاز وأهل العراق وأهل اليمن وفقه اللين بن سعد عن طريق شيوخه وبرز بفقهه الممتزج من هذه الخبرات العظيمة التي أثمرت كتاب الرسالة التي مهد فيها علم أصول الفقه وأجاد، وبيّن الأصول التي ينبى عليها الفقه ويشاد، وقرر ما هو متقرر عند الراسخين في العلم من حجية السنة

والإجماع، وحجية القياس على ما ثبت في تلك الأصول. فكان من علم الشافعي الفقه المحكم على علم الأصول المنظم، الذي تلاقت فيه أنهار العلم من كل الاتجاهات فتدفقت فيه المعاني الكلية منسجمة متناسقة مسبوكة ببلاغة وبيان الشافعي وفصاحته العربية.

وعن الشافعي رحمه الله تعالى تلقى الإمام أحمد بن حنبل الإمام الحافظ المبجل، الذي حفظ السنة في مسنده وقمع البدعة في صبره وجلالته، فكان إمام أهل السنة والجماعة به دفع الله سبحانه كيد المبطلين عن كتاب الله الكريم وسنة نبينا خير المرسلين، فزالت فتنة خلق القرآن ورفعت راية السنة المطهرة عالية في نفوس طلبة العلم وفي أرجاء الأمة المتعطشة للحكمة والعلم ومن يؤتي ذلك فقد أوتي الخير الكثير والفضل والعلم العزيز رحمهم الله رحمة واسعة وها هو الإمام أحمد على إثر الأوزاعي أجاب في ستين ألف مسألة بحدثنا وأخبرنا [٥٨، ١٨٥].

وإذا تحدثنا عن الأوزاعي وأنه نشأ يتيماً فإن الشافعي نشأ يتيماً وأحمد بن حنبل كذلك فتبارك الله صاحب الفضل والعطاء وعجيب هذا التشابه في النشأة وفي العاقبة وفي علو الهمة وخدمة الأمة.

وأحمد بن محمد بن حنبل رحمه الله تعالى تلقى العلم من كبار تلاميذ الأوزاعي ومنهم وكيع ويحيى بن سعد القطان.

فقد روي عن يحيى بن سعيد أنه قال: ما قدم علي مثل أحمد بن حنبل وفي رواية حنبل ويحيى بن معين [٥٨، ص١٠٣].

وتلقى عن عبد الرزاق بن الهمام وقد عاصر عبد الرزاق الأوزاعي وتلقى منه وهما قرناء وأحمد من أعلم الناس بحديث سفيان الثوري ومر بك كيف تلقى سفيان عن الأوزاعي وهما أقران.

فانتقل العلم بالسنة في عهد الإمام أحمد وانتهى إلى رجال منهم أحمد ويحيى بن معين. وأحمد أكثر فقهاً من ابن معين.

وقد اهتم أبو يوسف ومحمد بن الحسن الشيباني وتلاميذهم بالتأليف على مذهب شيخهم.

وكذا تلاميذ الإمام مالك قد اهتموا بعلم عالم المدينة.

تلخيصاً وبياناً وتدويناً فساهم ذلك في نمو فقه الإمام مالك وانتشاره في الأندلس والمغرب وبلاد الحجاز التي يرد عليها الحجاج ويصدرون عنها وعن علمائها، وهكذا انتشرت تلك المذاهب.

وأما تلاميذ الأوزاعي فلم يأخذوا مداهم في الكتابة والجمع والتلخيص والمختصرات وإنما غلبوا المشافهة.

فاستقرت المذاهب الأربعة وهي مذهب أبي حنيفة ومالك والشافعي وأحمد رحمهم الله وهي امتداد لما قبلها فعلم أهل العراق استقر في مذهب أبي حنيفة وعلم أهل الحجاز والشام واليمن ومصر استقر في مذهب مالك والشافعي وأحمد وذلك لتوافر أسباب معينة منها العلمية ومنها السياسية.

وأما الأسباب التي أدت إلى انحسار مذهب الأوزاعي فهي مرتبطة بأطوار المناهج الفقهية وإليك أهم تلك الأسباب :

١ - رغبة الإمام الأوزاعي وطبقته الفقهية عن الكتابة الفقهية وكراهيتهم أن يكتب غير كتاب الله سبحانه وسنة رسوله ﷺ واستمرار ذلك التوجه عند تلاميذه.

٢ - مرابطة الإمام الأوزاعي في بيروت وهي ليست مدينة جذب علمي كبغداد وليست كالمدينة والحجاز في توافد الحجاج عليها.

٣ - التوافق الكبير بين فقه الإمام الشافعي وفقه الأوزاعي، وفقه مالك وفقه الأوزاعي وفقه الإمام أحمد بن حنبل وفقه الأوزاعي فالمنهجية الفقهية واحدة وهي الاهتمام بالسنة والأثر وتقديمها على الرأي.

وهذا يعني أن هذه المذاهب امتداد لمذهب الأوزاعي ومن قبله من علماء الأثر رحمهم الله تعالى أجمعين.

٤ - تشجيع والي الأندلس هشام بن عبد الرحمن على الانتقال لمذهب مالك لّما سمع ثناء مالك عليه واعتماده لمذهب مالك في القضاء في ولايتيه.

٥ - تشجيع أبو زرعه الدمشقي لما ولي قضاء دمشق على مذهب الشافعي ونشره وتعليمه لمختصر المزني واعطائه الجوائز لمن يحفظه فهو أول من أدخل المذهب الشافعي في الشام.

وهذا لا يعني اندثار علم وأثر مذهب الأوزاعي وإنما هو محفوظ في المجامع الفقهية وتناقله علماء الشافعية والحنابلة في موسوعاتهم الفقهية كالأم للشافعي وكالمغني لابن قدامه ولقد اهتم الشافعي رحمه الله تعالى بذلك ونقل علم الأوزاعي ومروياته ومن ذلك نقله لكتاب سير الأوزاعي رحمهم الله تعالى.

وهذا مما يؤكد هذا الارتباط وذلك الامتداد وتلك الأخوة الجامعة والرحم الموصولة فإن العلم رحم بين أهله، غفر الله لنا ولهم وربنا رؤوف رحيم، وهم جميعاً ورثة خير البرية ومعلم البشرية محمد رسول الله ﷺ، ينصرون الله ورسوله، اللهم اجعلنا من التابعين لهم بإحسان وطهر قلوبنا من الغل على المؤمنين واجعلنا من السائرين من بعدهم على هداك وتقواك يا ذا الجلال والإكرام.

كما قلت وقولك الحق (لِلْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلاً مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَاناً وَيَنْصُرُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ❖ والَّذِينَ

تَبوَّأُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ❖ والذين جاءوا من بعدهم يقولون ربنا اغفر لنا ولاخواننا الذين سبقونا بِالْإِيمَانِ وَلا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلاًّ لِلَّذِينَ آمَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَؤُوفٌ رَحِيمٌ) [الحشر، ٨، ٩، ١٠].

الخاتـــمة

في ختام هذا البحث أتوجه بالشكر الجزيل لجامعة الإمام الأوزاعي على ما قدموه من تصوير بعض المراجع وحسن المقابلة والمعاملة، وإلى كل من أهدى لي كتاباً أو معلومة مفيدة، وإلى المحكمين لهذا البحث من العلماء الأجّلاء بارك الله فيهم.

وأسأل الله أن ينفعنا بما علمنا وأن يزيدنا علماً وعملاً صالحاً وصلى الله وسلم على محمد وآله وسلم.

المراجع

[١] الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. *سير أعلام النبلاء*. تقديم: سيد حسن الفطامي، تحقيق: وجدي سعيد. مصر: المكتبة التوفيقية، ١٤٢٢هـ.

[٢] ابن زيد، أحمد بن محمد ابن أبي بكر الموصلي الحنبلي. *محاسن المساعي في مناقب أبي عمر الأوزاعي*. بيروت: مكتبة الحياة، ١٩٦٧.

[٣] ابن سعد ، محمد بن سعد. *الطبقات الكبرى*. بيروت: دار صادر، ١٩٩٧م.

[٤] ابن كثير، أبو الفداء عماد الدين إسماعيل بن عمر. *البداية والنهاية*. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٨م.

[٥] ابن عساكر، علي ابن الحسن. *تاريخ دمشق*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٤م.

[٦] ابن عبد البر ، يوسف بن عبد الله الأندلسي. *الإنباه عن قبائل الرواه*. مصر: مطبعة السعادة. ١٩٨٥م.

[٧] السمعاني ، محمد بن منصور. *الأنساب*. بيروت : دار الجنان ، ١٩٨٨م.

[٨] ابن خلكان ، أحمد بن محمد بن أبي بكر. *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. بيروت : دار صادر ، ١٩٧٧م.

[٩] الذهبي ، محمد بن أحمد بن عثمان. *تاريخ الإسلام*. بيروت : دار الكتاب العربي ، ١٩٦٣م.

[١٠] ابن حجر ، أحمد بن علي العسقلاني. *تهذيب التهذيب*. الهند : دار المعارف النظامية ، ١٩٩٣م.

[١١] السبكي ، عبد الوهاب بن علي . *طبقات الشافعية*. بيروت : المكتبة العلمية ، ١٩٨٧م.

[١٢] ابن العماد ، شهاب الدين عبد الحي بن أحمد الحنبلي. *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*. بيروت : دار ابن كثير ، ١٩٨٩م.

[١٣] الصفار ، عبد الرزاق قاسم. *الإمام الأوزاعي كما يبدو من فقهه ومنهجه*. بغداد : دار الرسالة ، ١٩٧٦م.

[١٤] البغدادي ، أحمد بن علي بن ثابت الخطيب. *الفقيه والمتفقه*. مكتبة أنس بن مالك ، ١٤٠٠هـ.

[١٥] أبو عوانه ، يعقوب بن اسحاق. مسند *أبي عوانة*. الهند : دائرة المعارف العثمانية ، ١٣٦٢هـ.

[١٦] ابن النديم ، محمد بن اسحاق. *الفهرست* . بيروت : دار المعرفة ، ١٩٨٥م.

[١٧] تدميري ، عمر بن محمد. *موسوعة علماء المسلمين*. بيروت : المركز الإسلامي ، ١٩٨٤م.

[١٨] سيد الأهل ، عبد العزيز. *الأوزاعي فقيه أهل الشام*. القاهرة : طباعة المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، ١٩٦٦م.

[١٩] الذهبي ، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان. *ميزان الاعتدال*. بيروت : دار المعرفة ، ١٩٦٣م.

[٢٠] الملاح ، حسين بن محمد . الإمام الأوزاعي محدثاً . بيروت : المكتبة العصرية ، ١٩٩٣م.

[٢١] الأصفهاني ، أبو نعيم أحمد بن عبد الله . *حلية الأولياء*. بيروت : دار الفكر ، ١٩٩٢م.

[٢٢] الطبراني ، سليمان بن أحمد بن أيوب. *الطبراني الكبير*. بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٩٩٠ .

[٢٣] طبارة ، شفيق . *الإمام الأوزاعي*. بيروت : مطابع دار الريحاني ، ١٩٦٥م.

[٢٤] الرازي ، ابو محمد عبد الرحمن بن أبي حاتم. *الجرح والتعديل*. بيروت : دار إحياء التراث العربي ، ١٩٥٣م.

[٢٥] شيخو ، خضر محمود. *بذل المساعي في جمع ما رواه الأوزاعي*. بيروت : دار البشائر الإسلامية ، ١٩٩٣م.

[٢٦] الشعار، مروان بن محمد. *الإمام الأوزاعي إمام أهل السلف*. بيروت: دار النفائس، ١٩٩٢م.

[٢٧] البخاري، محمد بن إسماعيل إبراهيم. *التاريخ الكبير*. الدكن: دارة المعارف العثمانية. ١٣٦٠هـ.

[٢٨] ابن الصلاح، أبو عمر عثمان بن عبد الرحمن. *مقدمة ابن الصلاح*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٩م.

[٢٩] ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله الأندلسي. *جامع بيان العلم وفضله*. القاهرة: المطبعة المنيرية، ١٩٧٥م.

[٣٠] النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف. *شرح صحيح مسلم*. بيروت: دار الفكر، ١٩٩٩م.

[٣١] الجبوري، عبد الله بن محمد. *الإمام الأوزاعي حياته وآراؤه وعصره*. بغداد: دار الرسالة، ١٩٠٨م.

[٣٢] أبو المحاسن، جمال الدين يوسف بن تغري. *النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة*. ١٩٩٢م.

[٣٣] ابن شهاب، محمد بن سلامة القضاعي. *مسند الشهاب*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٦م.

[٣٤] الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. *تذكرة الحفاظ*. بيروت: دار إحياء التراث، د.ت.

[٣٥] الشعار، مروان بن محمد. سنن *الأوزاعي*. بيروت: دار النفائس، ١٩٩٣م.

[٣٦] الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن ابن الفضل. *سنن الدارمي*. مكة المكرمة: دار الباز، ١٩٨٧م.

[٣٧] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٩٥٥م.

[٣٨] الجرجاني، أحمد بن محمد. *التعريفات*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٢م.

[٣٩] البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. *الكفاية في علم الرواية*. بيروت: المكتبة العلمية، ١٩٨٦م.

[٤٠] الأسنوي، جمال الدين عبد الرحيم بن الحسن. *نهاية السول في شرح منهاج الأصول*. بيروت: عالم الكتب، ١٣٤٥هـ

[٤١] أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم الأنصاري. *الرد على سير الأوزاعي*. حيدر أباد: لجنة إحياء المعارف النعمانية، ١٣٥٧هـ.

[٤٢] الضويحي، علي بن سعد. *أصول مذهب الأوزاعي*. الرياض: رسالة ماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٥ -١٤٠٦هـ.

[٤٣] التركي ، عبد الله بن عبد المحسن. *أصول مذهب الإمام أحمد بن حنبل*. الرياض : جامعة الإمام محمد. ١٩٩٦م.

[٤٤] ابن القيم الجوزية ، محمد بن ابي بكر . *أعلام الموقعين*. بيروت : دار الجيل ، ١٤٠٩هـ.

[٤٥] ابن قدامه ، عبد الله ابن أحمد بن محمد. روضة الناظر ، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ١٩٧٩م.

[٤٦] ابن قدامه ، عبد الله بن أحمد بن محمد المقدسي. *المغني*. الرياض : مكتبة الرياض الحديثة ، ١٩٩٩م.

[٤٧] الشافعي ، محمد بن إدريس. *الأم*. بيروت : دار الفكر ، ١٩٨٨م.

[٤٨] ابن رشد ، محمد بن أحمد . *بداية المجتهد* . بيروت : دار المعرفة ، ١٩٧٩م.

[٤٩] الصويغ ، عبد المحسن بن عبد العزيز. "*أصول فقه الإمام سعيد بن المسيب*". *رسالة ماجستير*، الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٤٠٥-١٤٠٦هـ.

[٥٠] إبراهيم ، محمد أنور. "أصول الفقه قبل التدوين". *رسالة دكتوراه* ، مصر : الأزهر ، ١٣٨٥هـ.

[٥١] البيهقي ، أحمد بن الحسين بن علي . *السنن الكبرى* . بيروت : دار الفكر ، ١٣٥٥هـ.

[٥٢] ابن السبكي ، عبد الوهاب بن علي. جمع *الجوامع*. بيروت : دار الفكر ، ١٩٩٩م.

[٥٣] خلاف ، عبد الوهاب بن محمد. *أصول الفقه*. الكويت : دار القلم ، ١٩٩٠م.

[٥٤] الجندي ، عبد الحليم بن محمود. *مالك بن أنس إمام دار الهجرة*. مصر : مطبعة دار المعارف ، ١٩٦٩م.

[٥٥] الجبوري ، وعبد الله بن محمد. *فقه الإمام الأوزاعي* ، بيروت : إحياء التراث الإسلامي ، العراق ، بغداد : وزارة الأوقاف ، مطبعة الإرشاد ، ١٣٩٧هـ.

[٥٦] محمصاني ، صبحي بن رجب. *الأوزاعي وتعاليمه الإنسانية*. بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٨م.

[٥٧] أبو زهرة ، محمد . *الشافعي* . بيروت : دار الفكر ، ١٩٩١م.

[٥٨] ابن الجوزي ، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي . *مناقب الإمام أحمد*. تحقيق : عبد الله التركي ، مصر : مكتبة الخانجي ، ١٩٧٩م.

Summary for Al Awzaii's School (Doctrine)

Abdul Mohsen A. Al Sowegh
Assistant Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 19/7/1424H.; accepted for publication 4/1/1425H.)

Abstract. *Chapter 1: Imam Al-Awzaii*: Al Imam Al Awzaii is known as Imam of Islam, Abo Amur, Abdul Rahman Bin Amur Bin Yahmed Al Awzaii; Imam of "*Al Sham*" region and also Imam of his time scholars as per the witness of his peers. He was born in 88 AH. and died in 157 AH. He received his education in Al Sham region, Al Yamamah, Al Haramain (The two holy mosques) and finally in Iraq. He received also his education from the scholars at his time and more from Al Imam Al zuhri, Makhul, Hassan Ben Atyiah and from others.

Many Imams and scholars have received some of their learning from him and he attracted much admiration from them. The first "Fatwa" (which is a religious decree) he issued was in 113 AH. He has glorious initiatives in presenting religious advices and lectures to his society. He moved then from Damascus to Beirut and settled there and was attended by his students.

Al Awzaii was esteemed by the people, and his funeral was attended by crowds of Muslims, Gothics and Jews serving a prayer at his soul, Allah might be merciful upon him.

Chapter 2: Al Imam Al Awzaii's School: Al Imam Al Awzaii's school (religious insight) was spreaded in Al Sham region, Andalus and in North Africa. The "Fatwa" in Al Sham was based on his attitude for nearly two hundreds and twenty years, and fourty years in Al Andalus. Al Awzaii is referred to the school of religious holy inheritance and presented his first Fatwa in seventy thousand religious issues relying on his religious insights without hasting for a resolution that has no evidence. The most remarkable characteristics of his school are:

1. Depending only on the holy sources of the Holy Qur'an and the noble prophet sayings, Al Imam Al Shafii witnessed his acquainatance in the Noble Hadith as similar to his religious knowledge.
2. He is not going far in the analogy process as well as Abo Haneefah; nor Imam Malik as in his plea.
3. His compassion and clemency toward his apprentices and his lenience to the people.
4. His exercise of judgment in the decision depending on the Holy Quran and the Purified Sunnah (The Noble Hadith). However, the lack of his students for authoring lead to the fading of his school due to his stay in Beirut which is a significant hindering factor from that.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١١٢١-١١٨٠ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

الفحص قبل الزواج في الفقه الإسلامي

مصلح عبدالحي النجار

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية للبنات، الأقسام الأدبية،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٠/٢/١٤٢٥هـ، وقبل للنشر في ١٨/٤/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. جاء هذا البحث؛ لتوضيح مسألة الفحص قبل الزواج من الوجهة الفقهية الشرعية، وبصورة مفصلة ومتكاملة ومنهج الباحث في مثل هذه النوازل أن يستقصي جوانب المصلحة، وجوانب المفسدة في موضوعها، ثم يستنبط الحكم الفقهي بناء على ما عهد في الشرع الحنيف من الموازنة بين المصالح والمفاسد، وتحصيل أعظم المصلحتين المتعارضتين، ودفع أعظم المفسدتين عند تعذر الجمع بين تحصيل المصالح كلها، ودفع المفاسد كلها.

وإذا تأملنا في مسألة الفحص قبل الزواج بنظرات فاحصة، نجد أنه بإمكاننا أن ندرجها ضمن باب السياسة الشرعية، ويمكن تفصيل ذلك بما يلي:

أ) في حالة انتشار الأمراض الوراثية والمعدية في بلدٍ معين، وكان الزواج من أهم الأسباب التي تؤدي إلى انتشار تلك الأمراض، فإن لولي الأمر التدخل في ذلك، من باب السياسة الشرعية، وله أن يجعل الفحص الطبي قبل الزواج إلزامياً، وذلك لوقاية أفراد ذلك المجتمع من الأمراض المستعصية.

ب) وأما في الأحوال العادية، التي لا يكون فيها الزواج سبباً لانتشار الأمراض الوراثية والمعدية؛ فإنه من غير اللائق أن يجبر الناس على إجراء الفحص الطبي قبل الزواج، خاصة وأن الناس يتزوجون منذ زمن بعيد، من دون الفحص الطبي قبل الزواج والغالب في ذلك السلامة. ولا يمنع هذا الخاطبين من إجراء فحوصات شاملة ما داما يريدان ذلك.

المقدمـــــــــة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

القضية المطروحة للبحث في الواقع العملي هي مدى مشروعية أو إلزامية الفحص الطبي قبل الزواج في الفقه الإسلامي. وهذه المسألة مستجدة ومن النوازل بلا ريب، فلا يتناولها بصورة مباشرة نص من القرآن الكريم أو السنة النبوية، ولم يبحث فيها العلماء القدامى؛ لأنها وليدة مراحل كثيرة من التقدم العلمي في مجال الطب. ففي العصر الحاضر تقدم الطب كبقية العلوم تقدماً مذهلاً، واستطاع بما يسر الله عز وجل من وسائل وإمكانات أن يساعد في المحافظة على النسل إيجاداً أو إبقاءً.

"أن التطور الحديث في مجال علوم البيولوجية الذرية وعلم الوراثة قد أدى إلى زيادة الاهتمام في الأمراض الوراثية أو المعدية، حيث إن ٥٪ من أطفال العالم وحسب إحصائيات منظمة الصحة العالمية مصابون بأمراض وراثية أو أمراض جينية بدرجات مختلفة، وأحياناً بشكل ظاهر للعيان.

لقد حصل في السنوات الأخيرة تقدم في مضمار علم الجينات والهندسة الوراثية والفحوصات الجينية المختلفة والمتعددة لتشخيص الإصابات، وكذلك فقد حصل ومن خلال الخطى الحثيثة في هذا المضمار قفزات نوعية في مجال علاج هذه الأمراض قبل الولادة وأثناءها وخلال أيام الطفولة المبكرة. إن معظم الأطفال يولدون طبيعيين، ولكن قد يحدث أن يولد طفل يحمل مشكلة وراثية ورغم ندرة هذه المشكلات، لكنها تدعو للقلق الشديد ليس فقط لوالدي الطفل، بل للعائلة ككل ومن يحيط بها من أقارب ومعارف ومن هنا تبدأ أهمية الاستشارة الوراثية قبل الزواج أو قبل الإنجاب للأشخاص

الـذين ينتمـون إلى أسـر فيهـا أفـراد مصـابون بـأمراض وراثيـة أو تشـوهات خلقيـة أو اضطرابات...[١].

ونظراً لهذه الأهمية البالغة جاءت هذه الوريقات في هذا البحث ؛ لتوضيح مسألة الفحص قبل الزواج من الوجهة الفقهية الشرعية، وبصورة مفصلة ومتكاملة ومنهج الباحث في مثل هذه النوازل أن يستقصي جوانب المصلحة، وجوانب المفسدة في موضوعها، ثم يستنبط الحكم الفقهي بناء على ما عهد في الشرع الحنيف من الموازنة بين المصالح والمفاسد ، وتحصيل أعظم المصلحتين المتعارضتين، ودفع أعظم المفسدتين عند تعذر الجمع بين تحصيل المصالح كلها، ودفع المفاسد كلها.

مشكلة البحث : ومن المسلمات التي لا جدال فيها ؛ أن كل باحث يشرع في كتابة بحث علمي، لابد أن تواجهه صعوبات ومشكلات مختلفة .. مما يجعل الأمر يستلزم مزيداً من الصبر وبذل الجهد، ويمكن أن نطرح تلك الإشكاليات في شكل الأسئلة التالية :

- ما أسباب الانتشار السريع والعالمي لقضية الفحص الطبي قبل الزواج؟
- وهل عملية الفحص قبل الزواج هي الحل لكي نحقق السلامة المنشودة للنسل أو للبقاء الإنساني؟
- وما مبررات اللجوء إلى مسألة الفحص الطبي قبل الزواج؟
- ما ماهية الفحص الطبي قبل الزواج أصلاً؟ وأنواعه والأهداف المنشودة منه؟!
- ما الآثار الإيجابية والسلبية في مسألة الفحص قبل الزواج؟
- كيف ينظر المفكرون المسلمون والأطباء لمسألة الفحص الطبي قبل الزواج؟
- وبأي منهج تناولوا موضوعاته وعناصره؟

---

(١) موصيللي، صفوان، الفحص الطبي قبل الزواج ضمانة لسلامة الأطفال، مقال في جريدة البيان الإماراتية، الأحد ١٨ ربيع الأول ١٤٢٢هـ الموافق ١٠ يونيو ٢٠٠١م.

- وهل المباحث الطبية والفقهية الشرعية التي ذكروها في كتبهم ومقالاتهم مجرد استطرادات أم أنها حلقة أساسية في سلسلة دراستها؟

- وما الوجهة الفقهية الشرعية تجاه مسألة الفحص قبل الزواج؟

- وأخيراً؛ ما أبرز الأفكار والآراء والأدلة والمفاهيم الفقهية في مسألة الفحص الطبي قبل الزواج؟

ولن نجيب عن هذه الأسئلة مرتبة، وإنما سنترك الإجابة من خلال ثنايا الفصول والمباحث والمطالب والخاتمة .. إن شاء الله.

الخاتمة: هذا؛ وإني لم آل جهداً في معالجة فصول ومباحث ومسائل هذا البحث، كما أنني لا أدعي أنني قد أعطيت هذا الموضوع حقه، ولكن حسبي أنني بذلت جهدي، وأفرغت وسعي مع قلة بضاعتي.. فالسلامة مع هذا الخطر أمر يعز على البشر، فستر الله على من ستر، وغفر لمن غفر.

وإن تجد عيباً فسد الخللا .... جل من لا عيب فيه وعلا

وأختم كلمتي بالصلاة والسلام على أشرف الخلق نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الفصل الأول

ماهية الفحص قبل الزواج وأنواعه وأهدافه

قبل البحث في صلب الموضوع ينبغي معرفة مقاصد الزواج، والغاية منه؛ فالزواج له غايات ومقاصد.

المبحث الأول: مقاصد الزواج والغاية منه

تتجلى مقاصد الزواج وغاياته فيما يلي:

أولاً: المحافظة على النسل

فقد بيّن الله عز وجل أن البنين زينة في الحياة الدنيا بقوله تعالى: ﴿ ٱلْمَالُ وَٱلْبَنُونَ زِينَةُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱلْبَٰقِيَٰتُ ٱلصَّٰلِحَٰتُ خَيْرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا ﴿٤٦﴾ ﴾[٢].

كما امتن على عباده بما جعل لهم من أزواجهم بنين وأجيالاً يتعاقبون، وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ ۚ أَفَبِٱلْبَٰطِلِ يُؤْمِنُونَ وَبِنِعْمَتِ ٱللَّهِ هُمْ يَكْفُرُونَ ﴿٧٢﴾ ﴾[٣].

وأما السنة فقد حث النبي صلى الله عليه وسلم على الزواج بقوله: «تزوجوا الودود الولود فإني مكاثر بكم الأنبياء يوم القيامة»[٤].

وعن معقل بن يسار قال: جاء رجل إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: إني أصبت امرأة ذات حسن وجمال، وإنها لا تلد، أفأتزوجها؟ قال: «لا»، ثم أتاه الثانية فنهاه، ثم أتاه الثالثة، فقال: «تزوجوا الولود، فإني مكاثر بكم»[٥].

وعن عائشة قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «النكاح من سنتي، ومن لم يعمل بسنتي فليس مني، وتزوجوا فإني مكاثر بكم الأمم يوم القيامة»[٦].

---

(٢) سورة الكهف، آية رقم (٤٦).

(٣) سورة النحل، آية رقم (٧٢).

(٤) أخرجه الإمام أحمد في المسند (١٥٨/٣).

(٥ أخرجه أبو داود في سننه، كتاب النكاح، باب النهي عن تزويج من لم يلد من النساء (٢٢٧/٢) ح(٢٠٥٠) وصححه الألباني في صحيح سنن أبي داود (٣٨٦/٢) ح(١٨٠٥).

(٦) أخرجه ابن ماجه في سننه ، كتاب النكاح، باب ما جاء في فضل النكاح (٥٩٢/١) ح(١٨٤٦) وصححه الألباني في صحيح سنن ابن ماجه (٣١٠/١) ح(١٤٩٦).

يقول ابن قدامة : «وهذا حث على النكاح شديد ، ووعيد على تركه يقربه إلى الوجوب ، والتخلي منه إلى التحريم ، ولو كان التخلي أفضل لانعكس الأمر ، ولأن النبي صلى الله عليه وسلم تزوج ، وبالغ في العدد ، وفعل ذلك أصحابه ، ولا يشتغل النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه إلا بالأفضل ، ولا تجتمع الصحابة على ترك الأفضل ، والاشتغال بالأدنى ، ومن العجب أن من يفضل التخلي لم يفعله ، فكيف أجمعوا على النكاح في فعله ، وخالفوه في فضله أفما كان فيهم من يتبع الأفضل عنده ويعمل بالأولى؟

ولأن مصالح النكاح أكثر ، فإنه يشتمل على تحصين الدين ، وإحرازه ، وتحصين المرأة وحفظها ، والقيام بها ، وإيجاد النسل ، وتكثير الأمة ، وتحقيق مباهاة النبي صلى الله عليه وسلم ، وغير ذلك من المصالح الراجح أحدها على نفل العبادة ، فمجموعها أولى»[٧]. ويؤكد الإمام الغزالي هذه المعاني والمقاصد حيث ذكر أن للزواج خمس فوائد : الولد ، وكسر الشهوة ، وتدبير المنزل ، وكثرة العشيرة ، ومجاهدة النفس بالقيام بشؤون الزوجات.

وإن الولد هو الأصل المقصود وله وضع النكاح ، والمقصود بقاء النسل ، وأن لا يخلو العالم عن جنس الإنس. وإنما الشهوة خلقت باعثة مستحثة كالموكل بالفَحْل في إخراج البذر ، والأنثى في التمكن من الحرث تلطفاً بهما في السياقة إلى اقتناص الولد بسبب الوقاع ، كالتلطف بالطير في بث الحب الذي يشتهيه ليساق إلى الشبكة. وكانت القدرة الأزلية غير قاصرة عن اختراع الأشخاص ابتداء من غير حراثة وازدواج ، ولكن الحكمة اقتضت ترتيب المسببات على الأسباب ، مع الاستغناء عنها ، إظهاراً للقدرة ، وإتماماً لعجائب الصنعة ، وتحقيقاً لما سبقت به المشيئة وحققت به الكلمة.

---

(٧) ابن قدامة ، المغني (٣٤٢/٩ -٣٤٣) تحقيق : د. عبد الله التركي ، وعبد الفتاح محمد الحلو.

والتوصل إلى الولد بالزواج يكون قربة من أربعة أوجه:

الأول: موافقة محبة الله بالسعي في تحصيل الولد لإبقاء جنس الإنسان.

الثاني: طلب محبة الرسول صلى الله عليه وسلم في تكثير من به مباهاته حيث قال: «تناكحوا تناسلوا فإني مكاثر بكم الأمم يوم القيامة»[٨].

والثالث: طلب التبرك بدعاء الولد الصالح بعده.

والرابع: طلب الشفاعة بموت الولد الصغير إذا مات قبله[٩].

فإذا كان النسل هو المقصد الأصلي من النكاح، فهذا لا يمنع أن تكون هناك مقاصد أخرى للنكاح باعتبار قصد المكلف، وهذه المقاصد تكون بمثابة التابع الخادم والمكمل للمقصود الأصلي، والمقاصد التبعية كثيرة لا تعد ولا تحصى[١٠].

ثانياً: السكينة بين الزوجين:

النكاح يقصد منه أيضاً ترويح النفس وإيناسها بالمجالسة، والنظر والملاعبة وإراحة للقلب، وتقوية له على العبادة، فإن النفس ملول، وهي عن الحق نفور، لأنه على خلاف طبعها، فلو كلفت المداومة بالإكراه على ما يخالفها جمحت وثابت، وإذا روحت باللذات في بعض الأوقات قويت ونشطت، وفي الاستئناس بالنساء من الاستراحة ما يزيل الكرب ويروح القلب[١١].

---

(٨) سبق تخريجه.

(٩) الغزالي، إحياء علوم الدين (٢/٢٢).

(١٠) مثل: التحصن من الشيطان وكسر التوقان ودفع غوائل الشهوة وغض البصر، وحفظ الفرج، وتفريغ القلب عن مشاغل تدبير المنزل، والتكلف بشغل الطبخ والكنس وتهيئة أسباب المعيشة، ومجاهدة النفس، ورياضتها بالرعاية والقيام بحقوق الزوجة ...

(١١) العالم، يوسف، المقاصد العامة للشريعة الإسلامية (٤٠٧ - ٤١٠).

ولذا قال الله تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[١٢].

يقول الشيخ السعدي – رحمه الله –: «ومن آياته الدالة على رحمته وعنايته بعباده، وحكمته العظيمة، وعلمه المحيط، أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً تناسبكم وتناسبونهن، وتشاكلكم وتشاكلونهن، لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة بما رتب على الزواج من الأسباب الجالبة للمودة والرحمة، فحصل بالزوجة الاستمتاع واللذة، والمنفعة بوجود الأولاد وتربيتهم، والسكون إليها، فلا تجد بين أحد في الغالب، مثل ما بين الزوجين من المودة والرحمة»[١٣].

ثالثاً: إعمار الأرض

ومن القيم المحورية والمقاصد والغايات في النكاح؛ تلك القيمة الكبيرة البارزة التي تقرر إن الإنسان الذي يملك إنما هو مستخلف في مال الله تعالى. فالإنسان بوجه عام مستخلف من الله في هذه الأرض لعمارتها واستثمار خيراتها، سلطه الله عليها، فأعطاه القدرة على تسخيرها، وتسخير سائر الكون لمنافعه بما وهبه الله من الحواس والعقل وسائر الصفات الجسمية والعقلية التي تجعله أهلاً لذلك على تفاوت بين أفراد البشر.

وفي القرآن الكريم آيات كثيرة تفيد هذا المعنى كقوله تعالى: {وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَـٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً}[١٤]. وقوله تعالى: { وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ

---

(١٢) قرآن كريم، سورة الروم، آية رقم (٢١).

(١٣) السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (٦٣٩) تحقيق: اللويحق.

(١٤) قرآن كريم، سورة البقرة، آية رقم (٣٠). وانظر: النجار، تأصيل الاقتصاد الإسلامي (١٢٠).

خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ }[١٥].

وقوله تعالى: { وَأَنفِقُوا۟ مِمَّا جَعَلَكُم مُّسْتَخْلَفِينَ فِيهِ }[١٦].

يقول الإمام القرطبي في تفسير هذه الآية: «وهذا دليل على أن أصل الملك لله سبحانه، وأن العبد ليس له فيه إلا التصرف الذي يرضي الله فيثيبه على ذلك بالجنة، فمن أنفق منها في حقوق الله، وهان عليه الإنفاق منها، كما يهون على الرجل النفقة من مال غيره إذا أذن له فيه؛ كان له الثواب الجزيل والأجر العظيم. وقال الحسن: مسخلفين فيه بوراثتكم إياه عما كان قبلكم. وهذا يدل على أنها ليست بأموالكم في الحقيقة، وما أنتم فيها إلا بمنزلة النواب والوكلاء، فاغتنموا الفرصة فيها بإقامة الحق قبل أن تزال عنكم إلى من بعدكم»[١٧].

وفي الحديث عن أبي سعيد الخدري أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «إن الدنيا حلوة خضرة وإن الله مستخلفكم فيها فناظر كيف تعملون»[١٨].

وهذا الاستخلاف والعمران لا يتحقق إلا من خلال النسل، وإعمار الأرض يقتضي بالضرورة وجود الإنسان القوي في جسمه وعقله.

ولا يماري أحد في هذه المقاصد رغم اختلاف الأديان والعقائد والمذاهب والأعراف؛ فالزواج بغاياته ومقاصده الثلاثة حقيقة وواقعة مشتركة بين الإنسان في ماضيه وحاضره ومستقبله، ولكن هذا الزواج له قضايا ومشكلات تتعلق بحال الزوجين، أو أحدهما من الناحية الجسمية والعقلية. وقد تطرق الفقهاء في سابق عهودهم إلى هذه

---

(١٥) قرآن كريم، سورة الأنعام، آية رقم (١٦٥).

(١٦) قرآن كريم، سورة الحديد، آية رقم (٧).

(١٧) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (١٥٥/١٧/٩). القاسمي، محاسن التأويل (٣٦/١٦/٩). البغوي، معالم التنزيل (٣٢/٨).

(١٨) المنذري، مختصر صحيح مسلم، باب التحذير من فتنة النساء (٥٥٠) ح(٢٠٦٨).

الأحوال، ومنها: أمراض العته والعنة والجب والخصاء والرتق والجذام ورائحة الفم ونحو ذلك، مما رتبوا عليه أحكاماً منها ما يقضي بفسخ عقد الزواج في حال وجود أي من هذه الأمراض عند الزوجين.

ومع مرور الزمن، وتطور مفاهيم الإنسان، وكثرة مشكلاته الاجتماعية جدت عليه نوازل وقضايا يجد من اللازم عليه التعامل معها وفقاً لمفاهيمه وعقائده. ومن هذه النوازل تطور مفهوم الوراثة واكتشاف الأمراض المعدية(١٩).

لقد بينت خريطة جينات الإنسان (الجينوم البشري) العوامل الوراثية للإنسان، وقد بلغت هذه الجينات عدة آلاف، وقد يكون لاكتشافها آثار كبيرة في معرفة علاج أمراض الوراثة والأمراض المعدية.

وقد اهتم الإسلام بعلاج الأمراض من جانبين:

الجانب الأول: الوقاية منها قبل حدوثها. ويقصد بالوقاية تحصين أفراد الأمة بما يمنع انتشار الأمراض بينهم، سواء كانت وراثية أو معدية.

الجانب الثاني: علاج الأمراض بعد حدوثها، فكما اهتم الإسلام بالوقاية من الأمراض اهتم بعلاجها بعد حدوثها، وأمر بالتداوي، فقد أخرج ابن ماجه في سننه عن أسامة بن شريك قال: شهدت الأعراب يسألون النبي صلى الله عليه وسلم: هل علينا جناح أن لا نتداوى؟ قال: «تداووا عباد الله فإن الله سبحانه لم يضع داء إلا وضع معه شفاء إلا الهرم»(٢٠).

---

(١٩) النفيسة، عبد الرحمن، الفحص الطبي قبل الزواج، إجابة عن سؤال في مجلة البحوث الفقهية المعاصرة (٣٠٤)، العدد (٦٢)، السنة (١٦) ١٤٢٥هـ.

(٢٠) أخرجه ابن ماجه في سننه، كتاب الطب، باب ما أنزل الله داء إلا أنزل له شفاء (١١٣٧/٢)، وصححه الشيخ الألباني في صحيح سنن ابن ماجه (٢٥٢/٢)، ح(٢٧٧٢).

ومما لا شك فيه أن كل من يقدم على الحياة الزوجية من أي من الجنسين يتطلع إلى علاقة زوجية وحياتية ناجحة وخالية من الإشكاليات والمنغصات.

وتظهر الحاجة لإجراء بعض الفحوصات على كل من الزوجين المقدمين على الزواج، من القلق عند الكثيرين مما ينتج أحياناً من مشاكل صحية، إما عند الزوجين أو أولادهما نتيجة لما قد يحمله أحد الزوجين أو كلاهما من اعتلالات صحية تؤدي بدورها بعد الزواج إلى تلك النتائج، ولتلافي ذلك فإن الأطباء يوصون بإجراء بعض الفحوصات الطبية لكل من الزوجين قبل الزواج، واتخاذ الاحتياطات الطبية اللازمة للتأكد من سلامة الزوجين من الأمراض الوراثية والمعدية.

وهذا يدعونا إلى التعرف على ماهية هذه الفحوصات الطبية قبل الزواج وأنواعها، والأهداف المرجوة منها، من خلال المباحث التالية:

المبحث الثاني: ماهية الفحص قبل الزواج وأنواعه

يعتبر الفحص قبل الزواج من الفحوصات الطبية الجينية، وقبل بيان معناه باعتباره لقباً للدلالة على صفة معينة؛ لابد من بيان جزأيه اللذين تركب منهما، وهما: (الفحص) و(الزواج)؛ لذا فإنا سنتعرف أولاً على معنى الفحص قبل الزواج باعتباره مركباً على معاني كلمتي (الفحص) و(الزواج)، ثم نتعرف ثانياً على معنى التركيب التام للدراسة المخبرية والطبية، حيث إنه ليس بمعزل عن فهم جزئيه اللذين تركب منهما.. وذلك من خلال المطالب التالية:

المطلب الأول: تعريف الفحص قبل الزواج باعتباره مركباً

وهذا يحتاج إلى تعريف الأمور التالية: (الفحص) و (الزواج).

أولاً : الفحص

الفاء والحاء والصاد أصل صحيح، وهو كالبحث عن الشيء. يقال : فحصت عن الأمر فحصاً. وأُفحوص القَطا: موضِعُها في الأرض، لأنها تفحصه. وفي حديث أبي بكر الصديق رضي الله عنه أنه قال: ".. وستجد قوماً فحصوا عن أوساط رؤوسهم من الشعر فاضرب ما فحصوا عنه بالسيف"[٢١]. كأنهم تركوها مثل أفاحيص القَطا فلم يحلقوا عنها، وفحص المطر التراب إذا قلبه[٢٢]

وهو فحيصي ومفاحصي وفاحصني، كأن كلاً منهما يفحص عن عيب صاحبه وسره.[٢٣] والفحص : طلبٌ في بحث، وكذا التفتيش[٢٤].

وبإمعان النظر في الفحوصات الطبية نجد أن المقصود بها : أن يتوجه الشخص إلى العيادة للقاء الطبيب أو المختبرات المعنية للقاء مسؤول المختبر، وتحديد بعض الفحوصات المخبرية التي ليس بالضرورة أن تستدعي أوامر الطبيب.. ومن هنا نستطيع أن نؤكد على ضرورة وجود علاقة واتصال ما بين العيادات من جهة، والمختبرات من جهة أخرى، وهذا بالتالي يقودنا إلى أن الفحوصات الطبية ؛ إما أن تكون : أ – فحوصات عامة. ب – فحوصات خاصة[٢٥].

---

(٢١) أخرجه الإمام مالك في الموطأ، كتاب الجهاد، باب النهي عن قتل النساء والولدان (١/ ٢٨٩)

(٢٢) ابن فارس ، أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة (٤/ ٧٧٤). ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب (٧/٦٣). ومنه قول الشاعر :

وقد تَخِذَتْ رِجْلي إلى جَنبِ غَرزِها .... نَسيفاً كأفُحوصِ القطاة المُطرقِ

(٢٣) الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط (٨٠٧).

(٢٤) الكفوي، أيوب بن موسى، الكليات "معجم في المصطلحات والفروق اللغوية" (٢٤٥).

(٢٥) البكري، أمل، وآخرون، الصحة والسلامة العامة (٤٤).

إن أهمية الفحوصات الطبية هي الاكتشاف المبكر للمرض في أدواره الأولى قبل أن يستفحل في جسم المريض، ومعالجته بسرعة، وبهذا يسيطر على المرض، ويمنع حدوث مضاعفاته، وبذلك يمنع انتشار المرض إلى باقي أفراد المجتمع[٢٦].

ثانياً : الزواج :

يطلق الزواج في اللغة على : الازدواج والاقتران والارتباط. يقال : زوج الرجل إبله؛ إذا قرن بعضها إلى بعض؛ ومنه قوله تعالى "ٱحْشُرُوا۟ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ وَأَزْوَٰجَهُمْ "[٢٧] أي: وقرناءهم الذين كانوا يزينون لهم الظلم ويغرونهم به.

ويدخل في هذا المعنى اقتران الرجل بالمرأة والمزاوجة بينهما، فيقال : ازدوج الكلام وتزاوج، أشبه بعضه بعضاً في السجع أو الوزن، أو كان لإحدى القضيتين تعلق بالاخرى. وزوّج الشيء بالشيء، وزوجه إليه : قرنه. ومنه قوله تعالى : "وَزَوَّجْنَـٰهُم بِحُورٍ عِينٍ "[٢٨] أي قرناهم[٢٩].

وتستعمل كلمة النكاح في معنى الزواج، وهو الكثير في لغة القرآن الكريم، ومنه قوله تعالى : "فَٱنكِحُوا۟ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ مَثْنَىٰ "[٣٠]. أي : فتزوجوا ما طاب

---

(٢٦) مزاهرة، أيمن، الصحة والسلامة العامة (٣٢).

(٢٧) قرآن كريم، سورة الصافات، آية رقم (٢٢)

(٢٨) قرآن كريم، سورة الدخان، آية رقم (٥٤).

(٢٩) ابن منظور، لسان العرب (٢/٢٩٣) مادة "زوج". الفيروز آبادي، القاموس المحيط (٢٤٦). الكفوي، الكليات (٤٨٦).

(٣٠) قرآن كريم، سورة النساء، آية رقم (٣).

لكم، وقوله تعالى، : "وَلَا تُنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُواْ "[٣١]. أي : لا تتزوجوا المشركات .. إلخ.

والنكاح في الاصطلاح هو : عقد يتضمن إباحة وطء بلفظ النكاح أو التزويج أو ترجمته[٣٢].

وإذا تأملنا في معظم التعريفات القديمة للنكاح[٣٣] ؛ نجد أنها تنتهي في معناها إلى أن القصد من عقد النكاح هو المتعة وإباحة الوطء ومما ينبغي التنويه عليه هنا أن المقصد الأسمى للنكاح في الشريعة الإسلامية هو التناسل وحفظ النوع الإنساني.

فالازدواج البشري الذي دعت إليه الفطرة، وحث عليه الدين الإسلامي، وتعلقت به مصالح الناس آحاداً وجماعات – لا ينبغي في الإسلام – أن يكون لهواً عارضاً، ولا مصاحبة طليقة لا تقوم على أساس، ولا ترتبط برباط، بل لابد أن يكون وليد اتفاق يرضى فيه الزوجان بالاقتران الدائم، ويتعاهدان على أداء ما فرض الله عليهما فيه من حقوق، فهذا الاتفاق هو عقد الزواج. وهذا ما لفت إليه الدكتور علي حسب الله حينما عرف عقد الزواج بأنه : "اتفاق يقصد به حل استمتاع كل من الزوجين بالآخر، وائتناسه به، طلباً للنسل على الوجه المشروع"[٣٤] . ومما يدل على ذلك : قوله

---

(٣١) قرآن كريم، سورة البقرة، آية رقم (٢٢١).

(٣٢) الشربيني، محمد الخطيب، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (١٢٣/٣).

(٣٣) فعقد النكاح عند أبي عبد الله بن عرفة هو : "عقد على مجرد متعة التلذذ بآدمية، غير موجب قيمتها ببينة قبله، غير عالم عاقدها حرمتها إن حرمها الكتاب على المشهور أو الإجماع على الآخر".. انظر المراجع التالية : الرصاع التونسي، شرح حدود الإمام الأكبر أبي عبد الله بن عرفة (٢١١). الدبوسي، كتاب النكاح من الأسرار (١٦) تحقيق : نايف العمري. ابن عابدين، حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار (٣/٣).

(٣٤) حسب الله، علي، الزواج في الشريعة الاسلامية (٣٣).

تعالى : " وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾ "[٣٥]، وقال تعالى : "وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً "[٣٦].

المطلب الثاني : تعريف الفحص قبل الزواج باعتباره لقباً

وبعد أن عرفنا معنى كل من كلمتي الفحص والزواج ، اللتين تركبت منهما (الفحص قبل الزواج) ، نبدأ بذكر ماهية الفحص قبل الزواج باعتباره لقباً للدلالة على صفة معينة.

ومن الجدير بالذكر أن هذا المفهوم الحديث من حيث الإسقاط الفقهي والطبي ، لم يهتم به العلماء القدامى[٣٧] ، ولم يوضحوا رسمه ومسائله ، كما اهتم به علماء الطب المحدثون ؛ وبخاصة أن مسائل الفحص الطبي قبل الزواج لم تجمع في كتاب شرعي بعينه ،

---

(٣٥) قرآن كريم ، سورة الروم ، آية رقم (٢١).

(٣٦) قرآن كريم ، سورة النحل ، آية رقم (٧٢).

(٣٧) إن معرفة فوائد وإيجابيات الفحص الطبي قبل الزواج يعتبر من الأمور العلمية المستجدة التي لم يبحثها الأوائل ؛ نظراً لقلة الإمكانيات العلمية والأجهزة الدقيقة المتوفرة في أيامنا ، بل إن هذه الإمكانيات كانت معدومة ، ومن خلال هذه المسألة التي سنقوم - بمشيئة الله – بشرحها وتحليلها ، سيتسنى لنا فرصة الاطلاع على الجهود الطبية والفقهية المعاصرة في تلك المسألة ، وتقييم أدائها ، وهل نجح الفقه المعاصر في تجاوز المستجدات ، لتسبقه قبل ذلك دراسة المحل دراسة معمقة ومؤصلة ، وتوظيف الفكر النظري في تنزيله على الواقع العملي.

وكل ما كتب عنها -عند المعاصرين- هو عبارة عن شذرات ومقتطفات ذكروها في ثنايا مقالاتهم[٣٨].

فالفحص الطبي هو بداية العمل الطبي الذي يقوم به الطبيب، ويتمثل في فحص الحالة الصحية للمريض بفحصه فحصاً ظاهرياً، وذلك بملاحظة العلامات أو الدلائل الإكلينيكية (السريرية) كمظهر المريض وجسمه.

فمهمته تقوم على البحث والاستقصاء عن طريق النظر الظاهري، والسؤال عن أعراض المرض وعلاماته مثل الألم والغثيان والدوار، والتعب مما يعلمه المريض من نفسه، ثم بعد ذلك ينتقل الطبيب إلى إجراء فحص الجسم، فيضع مثلاً يده على سطح الجسد لكي يتحسس الدلائل، وقد يقوم بإجراء فحوصات مخبرية، أو يطلب تصوير الموضع المشتبه فيه بالأشعة، أو المناظير الطبية بحسب المرض، وطبيعة تشخيصه.[٣٩]

ومفهوم الفحص الطبي قبل الزواج يشمل الفحوصات التي تعنى بمعرفة الأمراض الوراثية والمعدية والجنسية والعادات اليومية التي ستؤثر مستقبلاً على صحة الزوجين المؤهلين، أو على الأطفال عند الإنجاب.

وإذا تأملنا أنواع الفحوصات الطبية قبل الزواج وبعده نجد أنها على انواع منها :

---

(٣٨) كالمقتطفات التي ذكرها : البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية(١٥). الأشقر، أسامة، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق (٨٣ - ٩٧). الشهري، سلمان، عش الزوجية (٧٤). شبير، محمد، موقف الإسلام من الأمراض الوراثية، ضمن مجلة الحكمة، العدد السادس (٢٠٧ - ٢١٩). نصر، لطفي، الفحص الطبي قبل الزواج : هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون اختيارياً؟ ضمن مجلة الهداية، العدد (٢٧٩) جمادي الأولى ١٤٢١هـ (٤-٩). الصالح، محمد، منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة، ضمن مجلة الأمن والحياة، العدد (٢٢٦)، ربيع الأول ١٤٢٢هـ (٤٦ - ٤٩) وغيرها من المقالات ..

(٣٩) الشنقيطي ، أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عليها (١٩٩) .

أ) الفحوص المخبرية الخاصة بالأمراض الوراثية

هناك أمراض تنتشر في بعض المجتمعات ؛ فمثلاً مرض الثالاسيميا (أنيميا حوض البحر الأبيض المتوسط) ينتشر في اليونان وقبرص ومعظم البلاد العربية وإيران. وتتراوح نسبة حاملي الجين في هذه البلاد ما بين ٢٪ إلى ١٦٪ من مجموع السكان. بينما تصل النسبة في الأنيميا المنجلية إلى ٢٥٪ من جملة السكان في بعض المناطق[٤٠] . وفيما يلي نبذة مختصرة عن بعض أمراض الدم الوراثية :

• **فقر الدم المنجلي** : وهو مرض وراثي نتيجة تغيير في تركيبة الجينات المسؤولة عن تكوين الدم، مما ينتج عنه اختلال في تركيب الهيموجلوبين فيصبح له صفات غير طبيعية مما يؤثر في وظيفته التي هي نقل الاكسجين من الرئة إلى بقية أجزاء الجسم، ويسمى بفقر الدم المنجلي، لأن كريات الدم الحمراء الدائرية الشكل في الشخص السليم تتحول عند تعرضها لنقص الهواء أو الماء أو الالتهابات لكريات تشبه المنجل، وتلتصق ببعضها البعض وتؤدي إلى انسداد الأوعية الدموية ونقص الأكسجين في الاعضاء المصابة وتسبب الآلام، وقصور في عضلة القلب .. وهو مرض كما قلنا وراثي ينتقل من الآباء إلى الأبناء، ولا يمكن الشفاء منه، ولكن يمكن التقليل من حدوث النوبات، وذلك بالمحافظة على الصحة العامة والغذاء المتوازن والعناية بالنظافة العامة وشرب كميات كبيرة من السوائل، وإبقاء الجسم دافئاً.

---

(٤٠) تشير الدراسات والاحصائيات إلى أن عدد الأطفال المصابين بالثالاسيميا أكثر من ٨٠ مليون طفل في العالم .. أنظر : البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (١٥ –١٨). درويش، بسام، قبل الزواج، مقال في جريدة البيان بدولة الإمارات العربية المتحدة بدبي، الأربعاء ٢٢ ذو الحجة ١٤٢٢هـ الموافق ٦ مارس ٢٠٠٢م.

• **فقر الدم الفولي** : وهو مرض ينتج عن نقص خميرة G6PD الموجودة في الجزء الأساسي لكريات الدم الحمراء، ووجودها ضروري للحفاظ على سلامة جدار كريات الدم الحمراء من التكسر، لذلك فالأشخاص الذين يعانون من هذا المرض يتعرضون لتكسر كريات الدم الحمراء عند تعرضهم لبعض المواد الكيميائية الموجودة في الفول.

• وتتمثل أعراض المرض في أن المصاب بهذا المرض إذا أكل الفول أو الباقلاء أو تناول بعض العقاقير الطبية فإنه يعاني من : شحوب في اللون تنتج عنه حالة فقر دم حادة ليصبح على أثرها البول داكناً، ويصاب المريض بدوار، وقد يصاحبها في الحالات الشديدة فقدان الشهية أو القيء، أو يصاب باضطراب في التنفس وقصور في وظيفة القلب ثم فقدان الوعي. وللوقاية من هذا المرض فإنه ينصح بالامتناع عن تناول الفول والبقوليات وبعض الأدوية مثل الأسبرين ومضادات الملاريا.

والمصابون بفقر الدم الفولي لا تظهر عليهم أعراض فقر الدم، ويكون مستوى الهموجلوبين عندهم عالياً كالأشخاص العاديين إلا إذا تعرضوا لمسببات انحلال الدم.

وهذا المرض هو أيضاً وراثي ينتقل من الآباء إلى الأبناء. وللوقاية منه ينصح بإجراء الفحص المبكر قبل الزواج[٤١] .

---

(٤١) ولذلك سعت الكثير من الدول إلى التأكيد على إجراء الفحص قبل الزواج تفادياً لمثل هذه الأمراض الفتاكة .. فقد أصدر الملك فهد بن عبد العزيز آل سعود توجيهاً إلى ديوان رئاسة مجلس الوزراء لدراسة توسيع نطاق تنفيذ قرار مجلس الوزراء. والصادر في ١٤١٨/٩/١٤هـ والقاضي إلزامية إجراء الفحص الطبي في حالات الزواج التي يكون أحد أطرافها غير سعودي ليشمل القرار حالات الزواج التي يكون كلا الطرفين فيها من ذوي الجنسية السعودية .. أنظر : الباحسين، صفاء، لضمان اسرة سليمة : ا لفحص قبل الزواج للكشف عن الامراض الوراثية، ضمن رسالة كليات البنات، العدد (٣٤) رجب ١٤٢٣هـ — سبتمبر ٢٠٠٢م، ص (١٠)، =

ب – الفحوص المخبرية الخاصة بالأمراض المعدية

وهي الفحوصات التي تكشف لنا بعض الأمراض المعدية مثل : التهاب الكبد الفيروسي من نوع B أو C أو غيرهما، وفيروس تضخم الخلايا (سيتومجالوفيرس)، والزهري والملاريا .. فإن إجراء هذا الفحص قبل الزواج ممكن. ويقوم الطبيب بتقديم هذه المعلومات إلى من يرغبون في الزواج، وينبغي أن يترك لهما الخيار في إتمامه من عدمه[٤٢].

جـ) الفحوص المخبرية الخاصة بالأمراض الجنسية

فالفحوصات الطبية التي تجري قبل الزواج تتضمن جوانب عديدة منها الكشف عن الأمراض الجنسية، إذ من خلاله يمكن الكشف عن الخلايا المنوية عند الرجال، حيث إن نقص هذه الخلايا يؤدي للعقم، كما أن الفحص يحد من انتشار الأمراض التناسلية عن طريق التشخيص المبكر والعلاج الفعال.

فمن المعروف أن الأمراض التناسلية تنتقل عن طريق الاتصالات الجنسية، وقد يكون ذلك عن طريق الاتصالات الجنسية المحرمة التي يتنقل عن طريقها بعض الأمراض الخطيرة مثل الإيدز[٤٣] .

= الغزال، عدنان، خادم الحرمين الشريفين يوجه بدراسة توسيع إلزامية الفحص للسعوديين قبل الزواج، ضمن جريدة الوطن، العدد (٤٣٣) الخميس ٢١ رمضان ١٤٢٢هـ.

(٤٢) البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج (٢٢-٢٨).

(٤٣) شاهين، طاهر، الفحص الطبي قبل الزواج ضمانة للأسرة السعيدة، مقال في جريدة البيان، السبت ٢٦ رجب ١٤٢٢هـ.

د – الفحوصات المخبرية الخاصة بالتشوهات الخلقية

وهذه الفحوص تأتي كنتيجة لعدم الإقبال على الفحص المبكر قبل الزواج، وهذه التشوهات أو النواقص الخلقية الكبيرة الناتجة بعد الزواج تقضي على حياة الجنين مبكراً، وبالتالي يجهض الحمل، وهي من أهم أسباب الإجهاض التلقائي عند الحوامل .. ويمكن حصر التشوهات في مجموعتين هما :

المجموعة الأولى

تشوهات خلقية كبيرة، مثل التي تصيب الجهاز العصبي وروافده، أو القلب، والأوعية الدموية، وجدار البطن والجهاز البولي .. إلخ.

بعض هذه التشوهات تكون واضحة بحيث يمكن رؤيتها؛ والجنين لا يزال داخل الرحم، وتكون ظاهرة للعيان فور ولادة الجنين.

وبعض هذه التشوهات تقضي على حياة الجنين داخل الرحم أو فور ولادته، ولا يمكن للحياة أن تستمر معها مثل : (نقص نمو الجمجمة أو المخ أو انسداد القصبة الهوائية)، والبعض الآخر يمكن للطفل أن يواصل الحياة بها، ولكنها تتطلب عناية فائقة، وهو بتلك التشوهات يعيش حياة معطلة معتمدة على الغير، ومن فضل الله على الناس أن هذا النوع من التشوهات أقل حدوثاً من الأنواع الأخرى[٤٤] .

---

(٤٤) باسلامة، عبد الله حسين، الجنين تطوراته وتشوهاته، مطبوع ضمن كتاب الجنين المشوه والأمراض الوراثية لمحمد علي البار (٤٨٣). الجريسي، صالح، لمجتمع أفضل يخلو من الأمراض: من يقنعهن بالفحص المبكر قبل الزواج؟ ضمن تحقيق أعده محمد راكد العنزي في جريدة الجزيرة، العدد (١٠٨٤٤) الجمعة ٢٦ ربيع الأول ١٤٢٣هـ.

المجموعة الثانية

تشوهات أو نواقص خلقية لا تعطل الحياة، ولا تقضي على الأجنة، ويمكن للطفل والإنسان أن يعيش بها ومعها، ويمكن معالجة البعض منها، من ذلك على سبيل المثال: خلل في الأنزيمات، أو خلل في المناعة داخل الجسم، أو خلل في تخثر الدم، أوعمى الألوان، أو ثقب في ا لقلب، أو نقص في نمو الدماغ، وبالتالي قصور في التفكير والذكاء (تخلف عقلي) [٤٥].

المبحث الثالث: أهداف الفحص الطبي قبل الزواج

تتجلى أهداف الفحص الطبي قبل الزواج فيما يلي:

أ) الوقاية من الأمراض الوراثية، خاصة أمراض الدم الوراثية مثل: الثالاسيميا، والأنيميا المنجلية، وذلك بمعرفة الحاملين لهذه الأمراض قبل الزواج، وتقديم النصح لهم، فيوضح الطبيب للمخطوبين [الخاطب والمخطوبة] الاحتمالات التي تحدث عند زواج شخص يحمل هذه الصفة (الثالاسيميا) من امرأة أيضاً تحمل هذه الصفة، وأن ما يقارب ربع الذرية يتعرضون لاحتمال الإصابة بهذا المرض.

ولكن ذلك لا يعني أن جميع الذرية قد لا يصابون بالمرض، أو أن جميعهم سيصابون به، لأن المسألة هي مسألة حسابية في باب الاحتمالات على المستوى السكاني، وليست على المستوى الفردي، وهي تخضع أولاً وأخيراً لتقدير الله ومشيئته[٤٦].

ب – الوقاية من الأمراض المعدية قبل الزواج مثل: الزهري والسيلان، أو فيروس الكبد المعدي، فإن إمكانات العلاج والتطعيم يجب أن تكون متوفرة.

---

(٤٥) البار، محمد علي، الجنين المشوه والأمراض الوراثية (٤٨٣).

(٤٦) البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (١٨) بتصرف.

جـ) تقديم الارشاد والتوجيه للمقبلين على الزواج، إذا تبين وجود ما يستدعي ذلك، بعد استقصاء التاريخ المرضي والفحص السريري لكل منهما، مثل: التدخين، الكحول، بعض الأمراض الوراثية الأخرى في الأسرة، وتقديم الاستشارة الوراثية لذلك، والنصح عند زواج الأقارب واختلاف زمر الدم.

د) ومن المهم إيضاح أن هذا الفحص ليس له علاقة بالإنجاب، ولا يضمن الوقاية من احتمالات تخلفات غير طبيعية في ناتج الزواج مستقبلاً.

هـ) الفحص الطبي قبل الزواج فرصة للقاء بالمقدمين على الزواج والحث على ضرورة التخطيط لمستقبل تكوين أسرتهما، بجعل مسافة زمنية كافية بين حمل وآخر، وضرورة العناية الصحية عند الحمل والولادة[٤٧].

ومن الجدير بالذكر أن هذه الأهداف قد تختلف من دولة لأخرى في تحديد طبيعة الأمراض المرغوب في الحد منها والسيطرة عليها.

ويرى المتخصصون في الطب الحديث أنه بالفحص الطبي قبل الزواج يمكن تلافي العديد من الحالات والأمراض الوراثية، ويمثلون لذلك بالتجربة القبرصية في نجاحها في مكافحة هذه الأمراض من خلال التشخيص المبكر للمرض قبل الزواج، وتلافي وجود مثل هذه الحالات بعد الزواج بالنصح بعدم الإنجاب، والسماح بإجهاض الأجنة لدى التشخيص المبكر قبل الولادة.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن النظرة الفقهية المعاصرة ترى أنه إذا ثبت تشوه الجنين بصورة دقيقة قاطعة لا تقبل للشك، من خلال لجنة طبية موثوقة، وكان هذا التشوه غير قابل للعلاج ضمن الإمكانيات البشرية المتاحة لأهل الاختصاص، فالراجح هو إباحة إسقاطه، نظراً لما قد يلحقه من مشاق وصعوبات في حياته، وما يسببه لذويه من

---

(٤٧) الأشقر، أسامة، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق (٨٨) وما بعدها بتصرف يسير.

حرج، وللمجتمع من أعباء ومسؤوليات وتكاليف في رعايته والاعتناء به، ولعل هذه الاعتبارات وغيرها هي ما حدت بمجلس المجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي في دورته الثانية عشرة المنعقدة بمكة المكرمة في الفترة من ١٥ رجب الفرد – ٢٢ رجب الفرد سنة ١٤١٠هـ الموافق ١٩٩٢/٢/١٠م أن يصدر قراره : "بإباحة إسقاط الجنين المشوه بالصورة المذكورة أعلاه، وبعد موافقة الوالدين في الفترة الواقعة قبل مرور مائة وعشرين يوماً من بدء الحمل[٤٨]. وأما إذا كان الجنين المشوه قد نفخت فيه الروح وبلغ مائة وعشرين يوماً فإنه لا يجوز إسقاطه مهما كان التشوه، إلا إذا كان في بقاء الحمل خطر على حياة الأم، فعندئذ يجوز إسقاطه، سواء كان مشوهاً أم لا، دفعاً لأعظم الضررين[٤٩].

على أن الأطباء يرون أن الإلزام بالفحص الطبي، لابد فيه من الدراسات الاجتماعية والتوعية العامة بأهمية الفحص لدى المجتمعات الإسلامية.[٥٠] قبل فرض القانون.

---

(٤٨) البار، محمد علي، الجنين المشوه والامراض الوراثية (٤٣٩ – ٤٤١).

(٤٩) وهناك من العلماء الأفاضل من حرم إجهاض الجنين المشوه، ومن هؤلاء عبد الله بن عبد الرحمن البسام عضو مجلس المجمع الفقهي وعضو هيئة التميز بالمملكة العربية السعودية الذي أفاض في مناقشته للمجيزين، ورد عليهم بالكثير من الأدلة .. انظر المرجع السابق.

(٥٠) أوضحت دراسة اجتماعية حديثة أن ٦٣٪ من المجتمع السعودي لديهم معرفة سابقة بالفحص الطبي .. أنظر : الحربي، نايف، دراسة اجتماعية حديثة، ضمن جريدة الرياض، العدد (١٢٤٨٦) السبت ٢٢ جمادي الآخرة ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٢م.

الفصل الثاني : إيجابيات الفحص الطبي قبل الزواج ومثالبه

وبعد هذه المقدمات يستطيع القاريء أن يتصور هذه المسألة المستجدة، والواقع أنها – أعني مسألة الفحص الطبي قبل ا لزواج – احتلت مكانة لا بأس بها في ساحة الحوار والنقاش.

فكل من درس الأمراض الوراثية أيدها وأثنى على إيجابياتها خيراً. وإن القاريء لهذه المسألة المعاصرة ليجد جاذبية قوية تأخذه وتشده إلى السير في رحاب وآفاق حقائقها ؛ لا يملك الإنسان معها إلا أن يقول سبحان الله الحكيم العليم، سبحان من وهب هذا الإنسان هذه المعرفة العلمية.

ومن جانب آخر ؛ ما أشد الاختلاف بين الدارسين حول مثالب الفحص الطبي قبل الزواج ؛ فقد تناقل البعض سلسلة من المثالب ضد هذه المسألة المعاصرة، حتى يكاد القاريء يعتقد أن بعضهم لم يكتب مقاله إلا للطعن والتشويه وعرض السلبيات من زاوية ضيقة.

فلنبحث هذه الإيجابيات والمثالب بحثاً موضوعياً دون أن نطنب فيها، أو أن ننتقص منها ؛ متوخين سردها بلا تحيز أو محاباة من خلال ما يلي :

المبحث الاول : إيجابيات الفحص الطبي قبل الزواج

تتمثل إيجابيات الفحص الطبي قبل الزواج في الأمور التالية :[٥١]

---

(٥١) هذه الايجابيات والفوائد على سبيل التمثيل لا الحصر، وهي مستقاة وبتصرف يسير من : الأشقر، أسامة، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق (٨٤). بدران، فاروق وآخرون، ندوة الفحص الطبي قبل الزواج من منظور طبي وشرعي (٢٣) تصدر عن جمعية العفاف الاردنية، ط (٣) ١٤١٥هـ – ١٩٩٤م.

أ) تعتبر الفحوصات قبل الزواج من الوسائل الوقائية الفعالة جداً في الحد من الأمراض الوراثية والمعدية الخطرة.

فالفوائد من إجراء الفحص الطبي قبل الزواج في باب الأمراض الوراثية تتمثل في أن يعرف من يقدمون على الزواج بعض الأمراض الوراثية الشائعة في المجتمع مثل مرض الثالاسيميا والمنجلية، وبالتالي يعرف المخطوبان (المرأة والرجل) أنهما يحملان الجين المؤدي للمرض وإن كانا سليمين تماماً. وبالتالي هناك احتمال لإصابة بعض الذرية –على الأقل– بهذا المرض، ولذا فإن ا لخيارات أمامهما تتسع. فإما أن لا يتما الزواج ويغني الله كلاً من سعته، وإما أن يتما الزواج ويتخذا إجراءً ما من الإجراءات الطبية فيكونان على علم بمدى نسبة الإصابة في الذرية، وبالتالي يستعدان لذلك بإجراء الفحوصات اللازمة طبياً [٥٢].

ب) أن الفحوصات الطبية قبل الزواج تشكل حماية للمجتمع من انتشار الأمراض والحد منها، والتقليل من أي كوارث تحدث هزات مالية وإنسانية للأفراد والأسر والمجتمعات، خاصة لدى ارتفاع نسب المعاقين في المجتمع، وتأثيره المالي والإنساني من كون متطلباتهم أكثر من حاجات الأفراد الآخرين.

جـ) تحاول هذه الفحوصات أن تضمن إنجاب أطفال أصحاء سليمين عقلياً وجسدياً، من تزاوج الخاطبين المعنيين، وعدم انتقال الأمراض الوراثية التي يحملها أو يظهرها أحد الخاطبين أو كلاهما.

د) تحديد قابلية الزوجين المؤهلين للإنجاب من عدمه، بصورة عامة وإلى حد ما، لأن أسباب العقم ليست معروفة كلها، ويحقق رغبة الخطيبين لمعرفة الأسباب المحتملة

---

(٥٢) نصر، لطفي، الفحص ا لطبي قبل الزواج : هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون اختيارا ً، ضمن مجلة الهداية (١٥-١٦).

للعقم، وبهذا يقدمان على الزواج وهما مطمئنان بأنهما سيكون لهما أولاد بإذن الله، لأن وجود العقم في أحد الزوجين قد يكون من أهم أسباب الاختلاف والنزاع بين الزوجين، وقد يصل ذلك إلى الطلاق.

هـ) تهدف الفحوصات الطبية قبل الزواج إلى التحقق من قدرة كل من الزوجين المؤهلين على ممارسة علاقة زوجية سليمة مع الطرف الآخر بما يشبع رغبات كل منهما بصورة طبيعية، والتأكد من عدم وجود عيوب عضوية، أو فيزيولوجية مرضية تقف أمام هذا الهدف المشروع لكل من الزوجين.

و) كذلك يهدف الفحص الطبي للتحقق من وجود أمراض مزمنة مؤثرة على مواصلة الحياة بعد الزواج، مثل السرطانات وغيرها مما له دور في إرباك استقرار الحياة الزوجية المؤملة.[٥٣]

ز) ضمان عدم تضرر صحة كل من الخاطبين نتيجة معاشرة الآخر، ضمن العلاقة الزوجية، والتأكد من سلامتهما من الأمراض الجنسية والمعدية وغيرها من الوبائيات، ويشمل كذلك عدم تضرر صحة المرأة أثناء الحمل وبعد الولادة نتيجة اقترانها بالزوج المأمول.[٥٤]

---

(٥٣) بدران ، فاروق، ندوة الفحص الطبي قبل الزواج من منظور طبي وشرعي (٢٣).

(٥٤) ولذلك ينصح أن يقوم الزوج بفحص نفسه عند عودته من الدول الغربية للتأكد من عدم تعرضه لأي عدوى أو دخول جسمه مرض مثل الإيدز لينقله إلى زوجته وأولاد المستقبل دون ذنب لهم في ذلك.. انظر الحميضي، محمد، لحماية المجتمع من الأمراض : ا الفحص الطبي للزوجين أمر مهم، مقال ضمن جريدة الجزيرة، العدد (١٠٧٨٢) السبت ٢٣ محرم ١٤٢٣هـ - ٦ ابريل ٢٠٠٢م.

المبحث الثاني : مثالب الفحص الطبي قبل الزواج

وأما المثالب للفحص الطبي قبل الزواج فتتمثل في الآتي :

أ) إيهام الناس إن إجراء الفحص الطبي سيقيهم من الأمراض الوراثية ؛ وهذا أمر غير صحيح ، لأن الفحص الطبي الوراثي لا يبحث سوى عن مرض واحد أو اثنين منتشرين في مجتمع معين ، فإذا قيل للراغبين في الزواج كلاكما سليم ولا تحملان الجين الوراثي للثالاسيميا ، أو أن أحدهما فقط يحمل الجين ، وبالتالي فإن الذرية لن تصاب بهذا المرض. فإن هذا القول قد يوهم هؤلاء الأشخاص بأنهم سينجبون ذرية سليمة من الأمراض الوراثية والعيوب الخلقية ، ثم تحصل المفاجأة بحصول ووجود ذرية مصابة بأحد العيوب الخلقية أو الأمراض الوراثية الأخرى. ذلك لأن الأمراض الوراثية قد تجاوزت ثمانية آلاف مرض ، والأمراض الأخرى التي تسبب عيوباً خلقية تعد بالمئات أيضاً ، لذا فمن المستحيل أن يستطيع أحد القول إن الفحص الطبي قبل الزواج أو حتى فحص الأجنة للأمراض الوراثية سيؤدي إلى ذرية سليمة ١٠٠ ٪.

ب) إيهام الناس أن زواج الأقارب هو السبب المباشر لهذه الأمراض الوراثية المنتشرة في مجتمعاتنا. وهو أمر غير صحيح على إطلاقه. فنسبة الأمراض الوراثية والعيوب الخلقية التي تكتشف عند الولادة في المجتمعات التي يندر فيها زواج الأقارب لا تقل عن ٢٪ وتزداد إلى ٥٪ عندما يتم فحص الأطفال في سن الخامسة.

وفي مجتمعاتنا فإن زواج الأقارب من الدرجة الأولى (أي أبناء عمومة أو عمات أو خالات) تصل إلى ما بين ٣٠٪ و ٤٠٪ (في الأردن تصل إلى ٣٦٪). وكما تقول الدكتورة سناء سقف الحيط : فإن احتمال زيادة الأمراض الوراثية وتشوه الأجنة في زواج الأقارب إلى ما يقارب ٤٪ بينما هي في المجتمع بدون زواج أقارب في حدود ٢٪ إلى ٣٪ من جملة

المواليد سنوياً.[٥٥] ولكن زواج الأقارب له فوائد أخرى اجتماعية .. والتعرف على الأسر لا يتم عندنا إلا في نطاق محدود، وغالباً ما يكون ضمن نطاق الأقارب، وقد تكون في الأسرة صفات جيدة فتنتقل بالتالي إلى الذرية.

ومع هذا فإن الإنغلاق على زواج الأقارب قد يؤدي إلى ظهور بعض الامراض الوراثية المتنحية (على وجه الخصوص) ولا ينبغي أن ينحصر الزواج في الأقارب، وخاصة من الدرجة الأولى، ويتكرر في الأسرة، لأن ذلك أدعى لظهور مثل هذه الأمراض. ومقولة عمر بن الخطاب رضي الله عنه لبني السائب عندما رأى ضعف نسلهم : "اغتربوا ولا تضووا".[٥٦][٥٧]

لا شك أن هذه المقولة مقولة صائبة من أمير المؤمنين عمر بن الخطاب .. والعرب تعرف ذلك وتنصح بعدم حصر الزواج في الأقارب وتكراره في الأسرة الواحدة.[٥٨]

ونكاح الغرائب قد يحسن النسل أو على الأقل يحد من ظاهرة الإصابة ببعض الأمراض الوراثية المتنحية.[٥٩]

---

(٥٥) الحيط، سناء، ضمن ندوة الفحص الطبي قبل الزواج من منظور طبي وشرعي، تحرير فاروق بدران وآخرون (٥٥).

(٥٦) الحربي، أبو اسحاق ابراهيم بن اسحاق، غريب الحديث (٣٧٩/٢) تحقيق ودراسة : سليمان بن ابراهيم العايد، دار المدني بجدة، ط (١) ١٤٠٥هـ — ١٩٨٥م.

(٥٧) أي تزوجوا الغرائب دون القرائب، فإن ولد الغريبة أنجب وأقوى من ولد القريبة، أنظر : ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد، النهاية في غريب الحديث والأثر (١٠٦/٣، ٣٤٨).

(٥٨) ومن قول الشاعر :

فتى لم تلده بنت عم قريبة ...... فيضوي وقد يضوي رديد القرائب.

(٥٩) البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (٣٠، ٥٩).

جـ) أهمية السرية التامة وعدم كشف نتائج الفحوصات إلا لصاحبها، وهذا الأمر قد لا يمكن التحكم فيه تحكماً تاماً فتحدث تسريبات لهذه الأسرار ويضار أصحابها.. وفي البلاد التي تنتشر فيها شركات التأمين الصحي، فإن هذه الشركات تطلب من الأطباء إرسال تقاريرهم عند إجراء الفحص الطبي إليها. ووجود مثل هذه الإصابات في الجينات قد تؤدي إلى أن تقوم شركات التأمين بعدم التأمين على هؤلاء أو بمضاعفة المبالغ المطلوبة منهم على اعتبار أنهم يشكلون مخاطر إضافية. وفي ذلك ظلم لهؤلاء الأشخاص الذين لم يكن لهم يد في تكوينهم وحملهم لهذه الصفات الوراثية.[٦٠]

د) ومن المثالب للفحص الطبي قبل الزواج التكلفة المالية العالية لبعض الفحوصات الطبية، فمن يتحمل هذه التكاليف؟ وهل ينبغي أن نجعل ذلك على عاتق الراغبين في الزواج أم أن الدولة والمجتمع ينبغي أن تساهم على الأقل في التخفيف من هذه الكلفة؟!

هـ) ربما زادت هذه الفحوصات من إحجام الشباب وعزوفهم عن الزواج، وتعاني كثير من المجتمعات العربية وخاصة في المدن الكبيرة من إحجام الشباب عن الزواج بسبب كلفته الباهظة، فإذا أضفنا إلى ذلك الفحص الطبي قبل الزواج وتأثيرات ذلك الفحص، وخاصة عند ظهور صفة وراثية غير مرغوب فيها في أحد الخاطبين، فإن ذلك قد يشكل عائقاً كبيراً في زواج مثل هذا الشخص.

وإذا افترضنا أن الطبيب أخبر الخاطب والمخطوبة بنتائج الفحص وأن أحدهما مصاب بمرض أو يحمل جيناً وراثياً مسبباً للمرض، فإن مشروع الزواج قد لا يتم في الغالب، ثم إن الطرف الآخر (السليم) قد ينشر ذلك الخبر إلى الآخرين، وخاصة أن هذه الأسر متقاربة.

---

(٦٠) البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (٣٣، ٥٨).

فكلما تقدم لواحدة ستطلب هي أو أهلها النصيحة ممن سبق لها فسخ الخطبة .. وهكذا ستحدث مشاكل متعددة في المجتمع.

و) إذا قامت الحكومات بجعل هذا الفحص إلزامياً، فإن المشاكل ستزداد حدة، كما أن إيجاد شهادة بالسلامة من العيوب الصحية والوراثية أمر غير عسير في أوطاننا. وقد جربت بعض الحكومات فرض هذا الفحص الطبي قبل الزواج (بدون العوامل الوراثية) وانتهى المطاف إلى أن يكون مجرد شهادة روتينية تعطى مقابل مبلغ من المال.(٦١)

الفصل الثالث : الفحص الطبي قبل الزواج بين المؤيـدين والمعارضين في ضوء الفقه الإسلامي

لم يتعرض العلماء القدامى لمسألة الفحص الطبي قبل الزواج، نظراً لقلة الإمكانيات العلمية والأجهزة الدقيقة المتوفرة في أيامنا، بل إن هذه الأدوات والإمكانيات كانت معدومة.

وتعد هذه المسألة من النوازل الفقهية التي جدّت، وطرأت في عصرنا الحاضر. ونحن بحاجة إلى النظر في هذه المسألة المهمة التي أصبحت مثار بحث ونقاش لدى بعض الكتاب والباحثين – خاصة في المجال الطبي–.

ومن خلال هذا الفصل سيتسنى لنا –بمشيئة الله تعالى– الاطلاع على الجهود الطبية والفقهية المعاصرة في تلك المسألة، وتقييم أدائها، وهل استطاع الفقهاء تجاوز مثل هذه القضايا المستجدة، وإخضاعها للقواعد الشرعية والمباديء العامة في الإسلام أم لا ؟!

---

(٦١) نصر، لطفي، الفحص الطبي قبل الزواج : هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون اختيارياً؟ (١٦ – ١٨) ضمن مجلة الهداية.

ونحن فيما يلي نبدأ فنستعرض آراء العلماء في مسألة الفحص قبل الزواج مع بيان الأدلة والمناقشة والقول المختار ؛ من خلال المباحث التالية :

المبحث الأول : آراء العلماء المؤيدين للفحص قبل الزواج وأدلتهم :

يمكن تقسيم آراء العلماء المؤيدين لقضية الفحص الطبي قبل الزواج إلى قسمين :

القسم الأول : القائلون بجواز الفحص الطبي قبل الزواج ، ويمثل هؤلاء الأستاذ الدكتور محمد عثمان شبير، والدكتور محمد علي البار، ولطفي نصر وغيرهم.[٦٢] فأصحاب هذا القسم يرون أن كيفية معرفة إصابة أحد الزوجين بمرض من الأمراض يتم عن طريق إجراء الفحص الطبي قبل الزواج. وهو لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية ، ولا مع مقاصد الزواج في الإسلام ، ولأن زواج الأصحاء يدوم ويستمر أكثر من زواج المرضى. ويمكن تنظيمه بحيث لا يترتب على إجرائه ضرر بالرجل أو بالمرأة . ويقترح الدكتور شبير أن توفر الدولة الأجهزة اللازمة لإجراء الفحوصات ، ويكون بالمجان. ويبدأ إجراء الفحص بعد أن يبلغ الشخص سن الخامسة عشرة. ويعطى شهادة طبية تبين حالته الصحية ..".[٦٣]

ويذكر الدكتور محمد علي البار أن خلاصة القول في مسألة الفحص الطبي قبل الزواج المتعلق بالأمراض الوراثية ينبغي أن لا يكون إلزامياً.[٦٤]

واستدل القائلون بجواز الفحص الطبي قبل الزواج بما يلي :

---

(٦٢) شبير، محمد، موقف الإسلام من الامراض الوراثية ، ضمن مجلة الحكمة (٢١٠). البار، محمد علي ، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (٣٥). نصر، لطفي ، الفحص الطبي قبل الزواج : هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون إختيارياً؟ ضمن مجلة الهداية (١٩).

(٦٣) شبير، محمد، موقف الإسلام من الأمراض الوراثية ، ضمن مجلة الحكمة (٢١٠).

(٦٤) البار، محمد علي ، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (٣٥).

أ) قد اتفقت الأمة، بل سائر الملل على أن الشريعة وضعت للمحافظة على الضروريات الخمس وهي : الدين، والنفس، والنسل، والمال، والعقل، وعلمها عند الأمة كالضروري، ولم يثبت لنا ذلك بدليل معين، ولا شهد لنا أصل معين يمتاز برجوعها إليه، بل علمت ملاءمتها للشريعة بمجموعة أدلة لا تنحصر في باب واحد.."[٦٥] فحفظ النسل من الركائز الأساسية في الحياة، ومن أسباب عمارة الأرض. وفيه تكمن قوة الأمم، وبه تكون مرهوبة الجانب، عزيزة القدر تحمي أديانها، وتحفظ نفوسها، وتصون أعراضها وأموالها.

والإسلام قد عني بحماية النسل ودعا إلى تكثيره، ومنع كل ما من شأنه أن يقف في طريق سلامته أو إيجاده.

ومن أهم وسائل المحافظة على النسل ؛ إجراء الفحص الطبي قبل الزواج، فالتعرف على أنواع الأمراض ومدى خطورتها على حياة الإنسان، وما له تأثير على الذرية، وفي نشأة نسل مصاب بالأمراض الخطيرة أو بالتشوه الخلقي أو التخلف العقلي، مما تنشأ عنه مآس اجتماعية، وركض إلى المراكز الطبية لإسقاط الجنين والتخلص منه، أو المعالجة غير المجدية بعد الولادة أو إدخال الطفل إلى مراكز المعوقين التدريبية على خدمة نفسه في قضاء حاجته أو تناول طعامه وتغيير ثيابه، دون أن يكون له نفع لأسرته ولمجتمعه، بل هو عالة عليهم. إن مثل هذه الحالة تدعو إلى التفكير في حسم هذه الحالات، ومنع وقوعها في المجتمع، وذلك بإجراء الكشف الطبي على الزوجين قبل الزواج.[٦٦]

---

(٦٥) الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة (١/٢/٣٢٥) تعليق الشيخ عبد الله دراز.

(٦٦) الصالح، محمد أحمد، منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة، ضمن مجلة الأمن والحياة، (٤٧)، العدد (٢٢٦) ربيع الأول ١٤٢٢هـ.

ب) واستدلوا أيضاً على جواز الفحص الطبي قبل الزواج بجملة من الأحاديث النبوية الشريفة مثل :

ما أخرجه البخاري في صحيحه عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : "لا عدوى، ولا طيرة، ولا هامة، ولا صَفَرَ، وفِر من المجذوم كما تفر من الأسد". [(٦٧) (٦٨)]

وأيضا ما رواه البخاري في صحيحه عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : "لا توردوا الممرض على المصح". [(٦٩)]

ووجه الاستدلال من الحديثين :

أن هذه الأحاديث تشير إلى الحذر من العدوى، والجذام وغيرهما ولا يعلم ذلك إلا عن طريق الفحص الطبي.

هذا؛ وقد حث الإسلام على الزواج، وحرص على توصية الزوجين باختيار الأحسن والأصلح لتحقيق مقصود الزواج وهو المحافظة على النسل إيجاداً وإبقاء، وشرع من الأحكام ما يحقق ذلك مثل أن لا يكون أحد الزوجين مصاباً بمرض من الأمراض المعدية أو الوراثية حتى لا ينتقل ذلك إلى الأبناء. أما كيفية معرفة إصابة أحد الزوجين بمرض من الأمراض فبإجراء الفحص قبل الزواج.

---

(٦٧) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الطب، باب الجذام (٤/٧/٢١).

(٦٨) الجذام هو علة رديئة تحدث من انتشار المرة السوداء في البدن كله فتفسد مزاج الأعضاء. والهامة اسم طائر كانت إذا سقطت على دار أحدهم يرى أنها ناعية له نفسه أو بعض أهله. والصفر داء يأخذ البطن... انظر : ابن حجر، فتح الباري (١٠/١٦٧، ١٨١).

(٦٩) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الطب، باب لا عدوى (٤/٧/٤٠).

جـ) دليلهم من القواعد الشرعية

استدلوا بقاعدة "لا ضرر ولا ضرار".[٧٠] ووجه الاستشهاد بهذه القاعدة على جواز الفحص الطبي قبل الزواج؛ أن هناك من الأمراض المخيفة التي يخشى على الزوجين منها؛ والإقدام على الزواج دون معرفة تلك الأمراض المعدية والوراثية فيه من الضرر الكبير الذي يهدد كيان الأسرة. فإذا علم أن الرجل أو المرأة مصاب بمرض من الأمراض المزمنة والخطيرة أو السارية بالوراثة فإنه ينبغي أن يمتنع زواج أحدهما من الآخر، دفعاً للضرر.

د) وقد استدل القائلون بجواز الفحص قبل الزواج بأنه يقي من المشاكل الصحية؛ فأكثر ما يضعف الأسرة إصابتها بالأمراض أو أي نوع من الإعاقة البدنية أو تدني المستوى الصحي، ولذلك فإن فحص المقبلين على الزواج يأتي من منطلق تكوين أسَرة تتمتع بصحة جيدة، وخالية من أي أمراض تعوق أداءها لدورها في المجتمع.

إن الأسرة هي اللبنة الأولى في بناء الأمة، ولكي يكون بناؤها قوياً فلابد أن تكون وحداتها ومكوناتها قوية وخالية من أسباب الضعف والمرض. فالفحص الطبي قبل الزواج يحقق حماية الأسرة من الأمراض البيئية الوراثية فضلاً عن أنه يحقق الاطمئنان على صحة الراغبين في الزواج وخلوهم من الأمراض، وكذلك حمايتهم من الأمراض المعدية التي تنتقل من أحد الطرفين للآخر، وحماية ذريتهم من الأمراض التي تنتقل

---

(٧٠) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية (١٧٣).
وأصل هذه القاعدة حديث أخرجه الإمام مالك في الموطأ، كتاب الأقضية، باب القضاء في المرفق (١١٥/٢).

بالوراثة مع تقديم النصح والمشورة الطبية فيما يتعلق بالوقاية أو العلاج في مثل هذه الحالات. (٧١)

القسم الثاني : القائلون بإلزامية الفحص الطبي قبل الزواج، ويمثل هؤلاء: الدكتور محمد بن أحمد الصالح، والدكتور وليد بن مساعد الطبطبائي، والدكتور وجيه زين العابدين، وعكاشة الطيبي، والدكتور محسن بن علي الحازمي والشيخ محمد بن ابراهيم شقرة وغيرهم. (٧٢)

واستدل القائلون بوجوب وإلزامية الفحص الطبي قبل الزواج بما يلي :

أ – قالوا إن النظر في قواعد الشريعة الإسلامية وأصولها ومبادئها العامة يؤيد إجراء الفحص الطبي قبل الزواج ووجوبه، ومن هذه الأسس والقواعد:

– **قاعدة : "تصرف الإمام على الرعية منوط بالمصلحة"** : (٧٣) ووجه الاستشهاد بهذه القاعدة على إلزامية الفحص قبل الزواج : أن فعل الإمام فيما يتعلق بالأمور العامة لابد وأن يكون موافقاً للشرع بألا يخالف نصوصه، ولا القواعد الكلية والمباديء العامة، وتعد هذه القضية التي نتحدث عنها – الفحص الطبي قبل الزواج – من المصالح التي

---

(٧١) شاهين، وائل، الفحص قبل الزواج يقي من المشاكل الصحية، ضمن مجلة الاقتصاد الإسلامي(٦٥)، العدد (١٦٣) جمادى الآخرة ١٤١٥هـ – ديسمبر ١٩٩٤م.

(٧٢) الصالح، محمد، منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة، ضمن مجلة الأمن والحياة العدد (٢٢٦). الطبطبائي، وليد، دور الزواج، في الوقاية من مرض الإيدز، ضمن رؤية إسلامية للمشاكل الاجتماعية لمرض الإيدز (٢٩٢)، المنعقدة في الكويت ١٤١٤هـ. الطيبي، عكاشة، الزواج المثالي (٩٣). الشهري، سلمان، عش ا لزوجية (٧٤). عبد اللطيف، عرسان، ضرورة حتمية، ضمن مجلة الأمن والحياة (٧٤)، العدد (١٩٩) ذو الحجة ١٤١٩هـ.

(٧٣) السيوطي، الاشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية (٢٣٣)، الندوي، علي بن أحمد، القواعد الفقهية(١٢٣).

يناط القرار فيها بالإمام، لأن إجراء منع الزواج قبل إجراء الزوجين الفحص الطبي عليهما، وثبوت ملاءمتهما من الأمراض الخطيرة يعد من المصالح البينة القائمة على منع الفساد، إذ فيه حماية الزوجين أنفسهما من انتقال بعض الأمراض من أحدهما إلى الآخر، كالأمراض الجنسية، أو مرض نقص المناعة (الإيدز)، وفيه حماية المجتمع من جيل معوق ومتخلف ومريض يرهق كاهل الدولة وأهله بالنفقات من غير أن يترتب على مثل هذه النفقات عودة الوليد إلى الحياة العادية ... لكن هذه المصلحة لا تعد مصدراً للتشريع ما لم تتوفر فيها شروط العمل بها، ومنها ما يأتي :

١ - أن تكون ملائمة لمقاصد الشريعة الإسلامية : أي أن يثبت بالبحث وإنعام النظر والاستقراء أنها مصلحة غير وهمية ؛ أي أن بناء الحكم عليها يجلب نفعاً مقصوداً شرعاً، ويدفع ضرراً مقصوداً دفعه شرعاً، فبهذا تكون داخلة في مقاصد الشريعة.. ومما لا شك فيه أن إجراء الفحص الطبي قبل الزواج يحافظ على النسل إيجاداً وإبقاء، ويقي من الأمراض المعدية والوراثية، وبهذا يكون من المصالح المقصودة شرعاً.

٢ - أن تكون هذه المصلحة الحقيقية عامة ؛ أي ليست مصلحة شخصية، بل يحصل من بناء الحكم عليها نفع لأكثر الناس، أو يدفع عنهم ضرراً، وأما المصلحة التي هي نفع لأمير أو عظيم أو أي فرد، فلا يصح بناء التشريع عليها ؛ لأنها إذا كانت عامة كانت مقصودة للشارع، ولو كان فيها مضرة لفرد أو أفراد .. ولا شك أن إجراء الفحص الطبي قبل الزواج يعتبر من المصالح العامة التي تحقق الخير للأمة وتدفع الأذى عنها ؛ كالأمراض الوراثية التي أصبحت مشكلة اجتماعية ومشكلة صحية، إلى جانب كونها مشكلة طبيعية، وينبغي إلقاء الضوء عليها ببيان حجم هذه المشكلة، فإذا أنعمنا النظر في معدل حدوث الأمراض الوراثية في مختلف المناطق وجدنا تعاظم حجم المشكلة، وما يترتب عليها من الإشكاليات والمعضلات الصحية والنفسية والاجتماعية، ولا ريب أن

أنجع السبل للوقاية من هذه الأمراض المعدية والوراثية، إجراء الفحص الطبي قبل الزواج.[٧٤]

٣ – ألا تعارض نصاً من الكتاب أو السنة أو الإجماع.

٤ – أن يكون العمل بها في غير الأمور التعبدية، بل في ما عقل معناه من العادات ونحوها.[٧٥]

– قاعدة: "الضرر يدفع بقدر الإمكان"[٧٦]

فالضرر يدفع بقدر الإمكان، فإن أمكن دفعه بالكلية فبها، وإلا فبقدر ما يمكن، وهذه القاعدة من القواعد المتفرعة على قاعدة (الضرر يزال) المبنية على قول النبي صلى الله عليه وسلم (لا ضرر ولا ضرار).[٧٧]

ومن هنا تأتي المصلحة في الإلزام بالفحص الطبي قبل الزواج اعتماداً على قاعدة الضرر يدفع بقدر الإمكان، فعن طريق الكشف الطبي الدقيق من الممكن التحقق في أن الشخصين الراغبين في الزواج سليمان، أو أنهما مصابان ومريضان، وأنه سيترتب على زواجهما تعرضهما، أو تعرض أحدهما إلى انتقال مرض خطير إليه كمرض نقص المناعة المكتسبة (الإيدز) مثلاً، أو أن زواجهما سينتج عنه تشوه في الوليد، أو مرض ينغص عليه حياته وحياة أبويه، فإذا تحققنا من وجود الأمراض الخطيرة فيهما، وتحديد خطورة المرض منوط بالأطباء أصبح منع زواجهما مما يحقق مصلحة لهما وللمجتمع أيضاً،

---

(٧٤) الصالح، محمد، منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة (٤٧) بتصرف.

(٧٥) هذه الشروط، مستقاة من: الشاطبي، الاعتصام (١٢٤/٢ – ١٢٩).

(٧٦) الزرقا، أحمد، شرح القواعد الفقهية (٢٠٧) القاعدة (٣٠).

(٧٧) سبق تخريجه، وصححه الألباني في إرواء الغليل (٤٠٨/٣).

وحيث إن هذا الأمر لا يعلم إلا بعد الفحص الطبي ، فإن الإقدام على الزواج من دون هذا الفحص يعد مغامرة ، وتعريضاً للزوجين والذرية والمجتمع.[٧٨]

ب) واستدلوا أيضاً بالأحاديث النبوية السابقة الذكر ، التي أخرجها البخاري في صحيحه عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال :

"وفر من المجذوم فرارك من الأسد" وقوله أيضاً في حديث آخر : "لا توردوا الممرض على المصح".[٧٩]

يقول الشيخ الاستانبولي بعد ذكر هذه الأحاديث : "يشير هذان الحديثان الشريفان الصحيحان إلى الحذر من العدوى. وقد سنت أكثر الحكومات الحديثة القوانين في وجوب الفحص الطبي قبل الزواج ، وكان السبق للإسلام في هذا التوجيه ، ويؤسفني أن أقول إن هذا الاختبار الطبي أصبح يتساهل فيه أكثر الأطباء ، ويتهرب منه الزوجان مما قد يسبب لهما ولأولادهما نتائج سيئة ، هذا ومن واجب كل من الزوجين الديني عدم الإقبال على الزواج إذا كان مصاباً بمرض سارٍ ، وقد جاء في الحديث الصحيح : "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه".[٨٠]

قال الدكتور وجيه زين العابدين : أفهم من حديث (لا ضرر ولا ضرار) أنه لتحري المرأة الصالحة ، ودفع الضرر عنها ، وعن الرجل يجوز بل يجب أن يكون في النظام الإسلامي فحص الزوجين قبل الزواج ، خاصة لمعرفة الولود من النساء ، وكذلك لفحص الرجل من المرض المعدي ، ومن ناحية العفة أو العقم أو الجنون .. هذا وإن هناك تحاليل

---

(٧٨) الصالح ، محمد ، منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة (٤٨) بتصرف.

(٧٩) سبق تخريجهما.

(٨٠) أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب الإيمان ، باب من الإيمان أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه (١١/١/١).

ضرورية، لابد للخطيبين من إجرائهما لهما قبل الزواج، والهدف واضح : الاطمئنان، والتأكد من كل شيء من أجل معرفة أوجه القصور والضعف ومحاولة علاجهما".[٨١]

وهكذا نجد أن الغالبية العظمى من العلماء المعاصرين يرون أهمية الفحص الطبي قبل الزواج، بل أن بعضهم يرى وجوب الفحص قبل الزواج، وقد سقنا العديد من أدلتهم على سبيل المثال لا الحصر.

المبحث الثاني : آراء العلماء المعارضين للفحص قبل الزواج

ويرى أصحاب هذا الرأي – وعلى رأسهم سماحة الشيخ عبد العزيز بن باز رحمه الله – أنه لا حاجة لهذا الفحص الطبي قبل الزواج، واستدلوا على ذلك بما يلي :

أ) مما ينبغي على المسلم أن يتحلى به هو إحسان الظن بالله، يقول ابن القيم: "لا ريب أن حسن الظن إنما يكون مع الإحسان، فإن المحسن حسن الظن بربه، وأن يجازيه على إحسانه ولا يخلف وعده ويقبل توبته. وإنما المسيء المصر على الكبائر والظلم والمخالفات، فإن وحشة المعاصي والظلم والحرام تمنعه ...".[٨٢]

وإلزامية الفحص الطبي قبل الزواج يتنافى مع إحسان الظن بالله؛ فقد أخرج البخاري في صحيحه عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "قال الله تعالى: أنا عند ظن عبدي بي، وأنا معه إذا ذكرني، في نفسه ذكرته في نفسي، وإن ذكرني

---

(٨١) الإستانبولي، محمود مهدي، تحفة العروس (٥٥). الطيبي، عكاشة، الزواج المثالي (٩٣) وما بعدها. الطبطبائي، وليد، دور الزواج في الوقاية من مرض الإيدز، ضمن ندوة رؤية إسلامية للمشاكل الاجتماعية لمرض الإيدز (٢٩١).

(٨٢) ابن القيم، الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي (١٣).

في ملأ ذكرته في ملأ خير منهم، وإن تقرب إليّ بشبر تقربت إليه ذراعاً، وإن تقرب إليّ ذراعاً تقربت إليه باعاً، وإن أتاني يمشي أتيته هرولة".(٨٣)

يقول الشيخ ابن باز: "وننصح المقدمين على الزواج بإحسان الظن بالله، فالله سبحانه يقول: "أنا عند حسن ظن عبدي بي" كما روى ذلك نبيه صلى الله عليه وسلم، ولأن الكشف يعطي نتائج غير صحيحة".(٨٤)

ب) أن جواز الفحص الطبي قبل الزواج أو وجوبه يتضمن الافتئات على الحرية الشخصية، ويسبب عدة مشاكل مالية ونفسية، ويؤدي في بعض الأحيان إلى كشف سر الشخص، وإلى التحيز ضده (خاصة في شركات التأمين أو التوظيف أو الزواج المستقبلي)، كما أن كلفته المالية ليست يسيرة، ولا تستطيع معظم الدول العربية والإسلامية أن تقوم بتغطيته مالياً.

وجعل العبء على من يريد الزواج سيؤدي إلى تحميل الأشخاص كلفة مالية قد تزيد من ابتعاد الشباب عن الزواج وعزوفهم عنه، كما أن خوفهم من نتائج الفحوصات وعواقبها على حياتهم؛ ستدفعهم أيضاً إلى اجتنابه أو التحايل عليه أو شراء الشهادات بمبلغ معين من المال ..".(٨٥)

---

(٨٣) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب التوحيد، باب قول الله تعالى (ويحذركم الله نفسه) (٥٢٨/٨/٤) ح(٧٤٠٥). ومسلم في صحيحه، كتاب التوبة (٦٠/١٧/٦) بشرح النووي.

(٨٤) جريدة المسلمون، العدد (٥٩٧) ١٢ يوليو ١٩٩٦م، نقلاً عن الأشقر، أسامة، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق (٩٢).

(٨٥) البار، محمد علي، الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية (٣٥). نصر، لطفي، الفحص الطبي قبل الزواج: هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون اختيارياً؟! ضمن مجلة الهداية، العدد (٢٧٩) ص (١٩).

جـ) قد يؤدي إجراء الفحص الطبي قبل الزواج – خاصة عند المصابين بالأمراض الوراثية أو المعدية – إلى تعرض بعض الأشخاص لأي شكل من أشكال التمييز القائم على صفاته الوراثية، والذي يكون غرضه أو نتيجته النيل من حقوقه وحرياته الأساسية والمساس بكرامته. فكل إنسان له الحق في أن تحترم كرامته وحقوقه أياً كانت سماته الوراثية. وتفرض هذه الكرامة ألا يقتصر تقويم الأفراد على سماتهم الوراثية وحدها واحترام طابعهم الفريد وتنوعهم.

وإذا قلنا بإلزامية الفحص الطبي قبل الزواج فإنه قد يحجم بعض المقدمين سواء أكان الطرف المصاب ذكراً أم أنثى، بعد معرفته بعيوب معينة وراثية أو معدية، من الاستمرار في إنجاز الزواج، ويؤول نتيجة ذلك إلى الامتناع عن الزواج والقبول بالطرف الآخر.

المبحث الثالث : القول المختار في مسألة الفحص قبل الزواج

للفصل في هذا الخلاف الناشب حول هذه المسألة، وبعد عرض الأدلة والأخذ والرد، والتأمل فيما تتضمنه وتشير إليه، والنظر فيها نظراً لا يحكمه الواقع المنشود.

وبالرجوع إلا ما كتبه أهل العلم والاختصاص في هذه المسألة نجد أنها من المسائل الاجتهادية المستجدة التي لم يرد فيها نص صريح، والذي يتبدى لنا –والله تعالى أعلم– أن القول المختار هو :

إخضاع مسألة الفحص قبل الزواج وإدراجها ضمن باب السياسة الشرعية، فمن أبرز مجالات السياسة الشرعية ؛ الأحكام الاجتهادية فيما لا نص فيه، وهي أحكام الوقائع التي لا يوجد لها دليل خاص صريح في القرآن أو السنة. وإذا تأملنا في مسألة الفحص قبل الزواج بنظرات فاحصة، نجد أنه بإمكاننا أن ندرجها ضمن باب السياسة الشرعية، ويكن تفصيل ذلك بما يلي :

أ) في حالة انتشار الأمراض الوراثية والمعدية في بلدٍ معين، وكان الزواج من أهم الأسباب التي تؤدي إلى انتشار تلك الأمراض، فإن لولي الأمر التدخل في ذلك، من باب السياسة الشرعية، وله أن يجعل الفحص الطبي قبل الزواج إلزامياً، وذلك لوقاية أفراد ذلك المجتمع من الأمراض المستعصية.

ب) وأما في الأحوال العادية، التي لا يكون فيها الزواج سبباً لانتشار الأمراض الوراثية والمعدية؛ فإنه من غير اللائق أن يجبر الناس على إجراء الفحص الطبي قبل الزواج، خاصة وأن الناس يتزوجون منذ زمن بعيد، من دون الفحص الطبي قبل الزواج والغالب في ذلك السلامة.. ولا يمنع هذا الخاطبين من إجراء فحوصات شاملة ما داما يريدان ذلك.

يقول الشيخ الدكتور صالح السدلان في إجابة عن سؤال عن مسألة الفحص الطبي قبل الزواج : "أولاً نعلم أن دين الإسلام لا يخالف الحقائق الطبية التي تعود على الإنسان رجلاً كان أو امرأة بالنفع والمصلحة والتي تكون سبباً في منع مرض أو وقوع مرض، أو بحصول أي شيء يضر بالإنسان وخاصة الزوجين وما بينهما من علاقة وتناسل، فيتعين الأخذ بما يحمي النسل من بنين وبنات، وحمايتهم صحياً ونفسياً واجتماعياً وغير ذلك. والفحص الطبي هذا أمر معلوم عند الأطباء والأمراض الوراثية والوقاية منها، وما يحقق هذا مطلوب، وإذا تقدم شخص إلى شخص آخر ليطلب يد ابنته أو موليته، وطلب منه الفحص.. بعد الانتهاء من كل الإجراءات، أي ما بقي إلا أن يعقد له فيتعين الحقيقة الفحص ولا مانع من هذا."[٨٦] وفي إجابة عن الجزء الثاني من السؤال هل يكون إلزامياً على سبيل الإلزام وأنه لا يمكن أن يجري عقد نكاح في هذا الأمر، يقول الشيخ الدكتور

---

(٨٦) السدلان، صالح، آفاق إسلامية : حوار أجرته جريدة الجزيرة مع فضيلة الدكتور صالح السدلان، في عددها (١٠٥٢٢) يوم الجمعة ٢٩ ربيع الثاني ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م.

السدلان: "أنا أعتقد أن الجواب على هذا الجزء من السؤال يحتاج إلى أطراف عدة في تخصصات مختلفة، وعدد من المسؤولين ومجموعة من العلماء ينظرون في هذا الجزء؛ هل يكون إلزامياً ولا يجري عقد نكاح حتى يتم الفحص وكذا وكذا. أعتقد أن هذا يعرض على هيئة كبار العلماء وعلى المجامع الفقهية حتى يخلص الناس بنتيجة يمكن أن نقول يكون ذلك على سبيل الإلزام أولا يكون على سبيل الإلزام، لأنه فيه مشقة وصعوبة، وجرت العادة والحمد لله سنين طويلة أن الناس يتزوجون من دون الفحص الطبي والغالب السلامة، لكن هذا قد يختص بمناطق دون المناطق التي تكثر فيها الأمراض الوراثية، وقد يركز عليهم وأما غيرهم فيكون الأمر اختيارياً."[٨٧]

ويمكننا أن نستدل على رأينا في مسألة الفحص الطبي قبل الزواج بما يلي:

أولاً: أن المصلحة الأصلية المقصودة للشارع من مشروعية الزواج هي المحافظة على النسل إيجاداً وإبقاءً، ولم يخالف أحد من علماء الشريعة في هذا؛ لأنهم أجمعوا على أن المحافظة على النسل من المقاصد الضرورية الخمسة وهي: الدين والنفس والعقل والنسل والمال. وكل شرع حكيم إذا فتح باباً لجلب مصلحة، لابد له من أن يسد بقية الأبواب التي تعارض هذا الباب، حتى يتم جلب المصلحة المقصودة بالتشريع، ومما لا شك فيه أن الزواج هو الذي جعله الشارع طريقاً لإنجاب النسل، ووسيلة صالحة لرعايته .. فإذن لابد من قفل جميع الطرق التي تعارض أو تناقض ذلك الطريق. ومن أهم الطرق التي تحافظ على النسل – خاصة عند انتشار الأمراض الوراثية والمعدية في منطقة معينة – وتمنع الأمراض المستعصية؛ ما يتم من إجراء الكشف الطبي على الزوجين قبل الزواج؛ للتأكد من سلامة الزوجين من تلك الأمراض الوراثية أو المعدية التي تهدد كيان الأسرة والمجتمع.

---

(٨٧) صالح السدلان، المرجع السابق.

ويمكننا أن نحمل معنى الأحاديث الواردة في ذلك – مثل ما أخرجه البخاري عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : "وفر من المجذوم كما تفر من الأسد".[٨٨] وقوله صلى الله عليه وسلم أيضاً : "ولا توردوا الممرض على المصح".[٨٩] – على الأحوال التي تنتشر فيها الأمراض المعدية أو الوراثية، والتي لا يمكننا أن نعرف مدى خطورتها على الزوجين – ومن ثم الأبناء – إلا عن طريق إجراء الفحص الطبي قبل الزواج. وهو لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية ولا مع مقاصد الزواج في الإسلام، ولأن زواج الأصحاء يدوم ويستمر أكثر من زواج المرضى.

ثانيـــــاً : إذا أنعمنا النظر في مفهوم السياسة الشرعية عند العلماء القدامى والمعاصرين ؛ نجد أن مثل هذا الإجراء – أي الفحص الطبي قبل الزواج – يدخل ضمن مهام ولي الأمر – رئيس الدولة – فالفحص الطبي من أحكام الوقائع التي لا يوجد لها دليل خاص صريح في القرآن أو السنة ومن تلك التعاريف :

أ) قال صاحب البحر في باب حد الزنا : "وظاهر كلامهم ههنا أن السياسة هي فعل شيء من الحاكم لمصلحة يراها، وإن لم يرد بذلك الفعل دليل جزئي".[٩٠]

ب) ويقول ابن عقيل : "السياسة ما كان فعلاً يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح، وأبعد عن الفساد، وإن لم يضعه الرسول صلى الله عليه وسلم ولا نزل به

---

(٨٨) سبق تخريجه، ضمن المطلب الأول من الفصل الثالث من هذا البحث.

(٨٩) سبق تخريجه، ضمن المطلب الأول من الفصل الثالث من هذا البحث.

(٩٠) ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق شرح كنز الدقائق (١١/٥). ابن عابدين، محمد أمين، حاشية رد المحتار على الدر المختار (١٥/٤)

وحي".[٩١] ولا شك أن الفحص الطبي قبل الزواج يحقق المصلحة للزوجين والمجتمع، ويدرأ عنهم المفاسد المتمثلة بالأمراض الوراثية والمعدية.

جـ) واستخلص الدكتور عبد السلام العالم تعريفاً للسياسة الشرعية فقال: "هي كل تصرف شرعي موافق لمقاصد الشارع العامة، ومحقق لغاياته وأهدافه، بحيث يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد".[٩٢] فمن مجموع التعاريف السابقة للسياسة الشرعية نلاحظ أنها قد جعلت السياسة الشرعية شاملة لجميع أمور الحياة، وشاملة لكل لون من ألوان تدبير شئون الرعية فيما يصلحهم، وإن لم يقم على كل تدبير دليل جزئي تفصيلي، ومن ذلك إجراء الفحص الطبي قبل الزواج على سبيل الاختيار، أو الإلزام في الأحوال التي تنتشر فيها الأمراض الوراثية أو المعدية في بعض المناطق دون الأخرى.

ثالثاً: إن من قواعد الشريعة الكلية، ومقاصدها العامة: ارتكاب أخف الضررين لدفع أكبرهما، وتفويت إحدى المصلحتين لجلب أكبرهما بل إن دفع المفاسد مقدم على جلب المصالح.[٩٣]

ومما لا شك فيه أن من أعظم المفاسد استشراء، الأمراض الوراثية أو المعدية مثل الايدز، والثالاسيميا (أنيميا حوض البحر الأبيض المتوسط) والأنيميا المنجلية .. وهذه الأمراض أو بعضها تنشأ عن الصفات الوراثية، وينتج عنها أمراض تكسر كريات الدم الحمراء، وهي من أكثر الأمراض خطورة، ويتعين مقاومتها بكل الوسائل بما فيه ذلك

---

(٩١) نقلاً عن ابن القيم، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية (١٣).

(٩٢) العالم، عبد السلام محمد، نظرية السياسة الشرعية "الضوابط والتطبيقات" (١٤).

(٩٣) السيوطي، الأشباه والنظائر (٨٧). الزرقا، شرح القواعد الفقهية (١٢٩).

إلزامية الفحص الطبي قبل الزواج في المناطق التي تنتشر فيها تلك الأمراض، لما في ذلك من درء المفاسد وجلب المصالح.

وأما إلزامية الفحص الطبي قبل الزواج في الأحوال العادية التي لا يكون الزواج فيها سبباً لانتشار تلك الأمراض، ففيه اعتداء على الحرية الشخصية للزوجين، لأن في ذلك افتئاتاً على حريتهما، فالعمل بالفحص الطبي قبل الزواج – في المناطق التي تنتشر فيها الأمراض الوراثية أو المعدية – وإن كان فيه اعتداء على الحرية الشخصية للزوجين إلا أنه لا يقارن هذا الضرر بما هو أعظم منه من استشراء الأمراض الوراثية أو المعدية.

رابعاً: أن من قواعد الشرع: "ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب".[٩٤] ووجه الاستشهاد بهذه القاعدة هنا: أن السعي إلى المحافظة على النسل إيجاداً أو بقاءً هو في الأصل من الفروض الواجبة على الأمة، وتحقيق هذا الواجب قد يتوقف على الفحص الطبي قبل الزواج – خاصة في المناطق التي تنتشر بها الأمراض الوراثية والمعدية – الذي يمكن بواسطته معرفتها، فيعتبر مشروعاً وواجباً من هذا الوجه.

وما قرر هنا في هذه القاعدة، قد قرره ابن القيم في ضرورة فتح الذرائع الجالبة للمصالح بقوله: "لما كانت المقاصد لا يتوصل إليها إلا بأسباب وطرق تفضي إليها كانت طرقها وأسبابها تابعة لها معتبرة بها، فوسائل المحرمات والمعاصي في كراهتها والمنع منها بحسب إفضائها إلى غايتها وارتباطاتها بها، ووسائل الطاعات والقربات في محبتها والإذن فيها بحسب إفضائها إلى غايتها، فوسيلة المقصود تابعة للمقصود، وكلاهما مقصود، لكنه مقصود قصد الغايات، وهي مقصودة قصد الوسائل".[٩٥]

---

(٩٤) ابن النجار، شرح الكوكب المنير (٣٥٧/١) وما بعدها.

(٩٥) ابن القيم، اعلام الموقعين عن رب العالمين (١٣٥/٣).

خامساً : إن إلزامية الفحص الطبي قبل الزواج في الأحوال العادية يتضمن الافتئات على الحرية الشخصية ، إضافة إلى أنه يسبب العديد من المشاكل المالية والنفسية ، ويؤدي إلى كشف الأسرار الشخصية بدون ضرورة أو حاجة ، بل قد يؤدي أيضاً إلى تعرض بعض الأشخاص لأي شكل من أشكال التمييز القائم على صفاته الوراثية – خاصة عند المصابين بالأمراض الوراثية أو المعدية – وقد يحجم بعض المقدمين على الزواج ، بعد معرفته بعيوب معينة وراثية أو معدية لدى الطرف الآخر ، من الاستمرار في إنجاز الزواج ، ويؤول نتيجة إلى الامتناع عن الزواج والقبول بالطرف الآخر.

سادساً : من المباديء الأساسية للشريعة الإسلامية مبدأ اليسر والسهولة ودفع المشقة ، وقد تضافرت الأدلة من الكتاب والسنة على ذلك :

فمن الكتاب : قوله تعالى ﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ ﴾[٩٦] وقوله سبحانه ﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا ﴾[٩٧] وقوله سبحانه : ﴿ مَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ ﴾[٩٨] وقوله سبحانه : ﴿ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِى ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ﴾[٩٩] ومن السنة : ما أخرجه الإمام البخاري في صحيحه عن أبي بردة عن أبيه قال : بعث النبي ﷺ جده أبا موسى ومعاذاً إلى اليمن فقال : (يسرا ولا

(٩٦) سورة البقرة ، آية رقم (١٨٥) .

(٩٧) سورة النساء ، آية رقم (٢٨) .

(٩٨) سورة المائدة ، آية رقم (٦) .

(٩٩) سورة الحج ، آية رقم (٧٨) .

تعسرا ، وبشرا ولا تنفرا ، وتطاوعا)[١٠٠] فهذه النصوص الشرعية من كتاب الله عز وجل ، وسنة رسوله ﷺ ، شاهدة على اعتبار الشريعة لرفع الحرج والمشقة عن العباد ، وأنها جاءت بالتيسير لا بالتعسير ، ولو كان الشارع الحكيم قاصداً للمشقة لما كان مريداً لليسر ولا للتخفيف ، ولكان مريداً للحرج والمشقة ، وذلك باطل ، ولو كان الحرج والمشقة واقعاً في الشريعة الإسلامية لحصل التناقض والاختلاف فيها وذلك منفي عنها.. ووجه الاستشهاد من هذا الكلام على مسألتنا : أن إلزامية الفحص الطبي قبل الزواج يستلزم وقوع الأفراد المقبلين على الزواج في مشقة وحرج ، حيث إن كلفته المالية ليست يسيرة ، ولا تستطيع معظم الدول العربية والإسلامية أن تقوم بتغطيته مالياً. وجعل العبء على من يريد الزواج سيؤدي إلى تحميل الأشخاص كلفة مالية قد تزيد من ابتعاد الشباب عن الزواج وعزوفهم عنه ، كما أن خوفهم من نتائج الفحوصات وعواقبها على حياتهم ستدفعهم أيضاً إلى اجتنابه أو التحايل عليه.

سابعاً : أن الأحكام تتغير بتغير الأزمان :

لقد اشتهرت بين العلماء هذه القاعدة ، حيث عقد الإمام ابن القيم فصلاً في تغير الفتوى واختلافها بحسب تغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والنيات والعوائد.[١٠١] ومرادهم أن هناك أحكاماً يمكن تغيرها تبعاً لتغير الأعراف والعادات الحادثة في الأزمان

---

(١٠٠) أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب المغازي ، باب بعث أبي موسى ومعاذ إلى اليمن قبل حجة الوداع (١٢٩/٥/٣) ح (٤٣٤٤)

(١٠١) ابن القيم ، اعلام الموقعين عن رب العالمين (١٤/٣) وما بعدها .

المختلفة المتجددة ، كالأحكام الاجتهادية والقياسية والمصلحية ، مما لا يخالف الشريعة وتجيزه ، دون الأحكام الأساسية الثابتة ، والتغير والتبدل هو في تبدل الأساليب والوسائل الموصلة إلى غاية الشارع لتبدل حاجات الناس ومصالحهم ، مما تركته الشريعة مطلقاً للاختيار بحسب الزمان وفق المصالح المعتبرة . ويبقى أصل الخطاب ثابتاً لخلود الشريعة وأبديتها مع بقاء الدنيا والتكاليف ، واختلاف الأعراف والأزمنة تبقى معه منطوية تحت أصل شرعي يحكم عليها . ولا يراد بتغير الزمان فساد الأخلاق والابتعاد عن دين الله تعالى ، مما ينبغي معالجته ومحاربته ، وإنما يراد نشوء أوضاع تنظيمية جديدة تتطلب أحكاماً مناسبة لها .

ووجه الاستشهاد بهذا الكلام على مسألتنا : أن اكتشاف الأمراض الوراثية أو المعدية بالفحص الطبي قبل الزواج ؛ كان قبل ترقي الطب من الأمور المستحيلة ، والآن بعد تقدم الطب أصبح سهلاً مأمون العاقبة بالتجربة ؛ اكتشاف تلك الأمور ، فوجب تغيير الحكم بتغير الحال والزمان ، خاصة في المناطق التي تنتشر فيها تلك الأمراض المخيفة ، وذلك درءاً لاستشرائها في الحياة الزوجية مستقبلاً ، عن طريق إجراء الفحص الطبي قبل الزواج . وفي هذه الحالة يحق لولي الأمر التدخل في ذلك من باب السياسة الشرعية ، وله أن يجعل الفحص الطبي قبل الزواج إلزامياً ، وذلك لوقاية أفراد ذلك المجتمع من الأمراض المستعصية ، خاصة إذا كان الزواج من أهم الأسباب التي تؤدي إلى انتشار تلك الأمراض .

ثامناً : قاعدة " الأمور بمقاصدها "

إن هذه القاعدة من أهم القواعد وأعمقها جذوراً في الفقه الإسلامي ، وقد أولاها الفقهاء عناية بالغة ، فأفاضوا في شرحها والتفريع عليها ، لأن شطراً كبيراً من الأحكام الشرعية يدور حول هذه القاعدة .

والأصل فيها الحديث الذي أخرجه الإمام البخاري في صحيحه عن فاروق الأمة عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال : قال رسول الله ﷺ : (إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها ، فهجرته إلى ماهاجر إليه).[(١٠٢)]

فالنية روح العمل ولبه وقوامه ، وهو تابع لها يصح بصحتها ويفسد بفسادها ، والنبيﷺ قد قال كلمتين كفتا وشفتا وتحتهما كنوز العلم وهما : قوله (إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى) فبين في الجملة الأولى أن العمل لا يقع إلا بالنية ، ولهذا لا يكون عمل إلا بنية ، ثم بين في الجملة الثانية أن العامل ليس له من عمله إلا ما نواه ، وهذا يعم العبادات والمعاملات والأيمان والنذور وسائر العقود والأفعال.[(١٠٣)]

ووجه الدلالة على مسألتنا هذه :

أن هذه القاعدة أوضحت لنا أن الأعمال معتبرة على حسب النيات والمقاصد، وعليه فإن الفحص الطبي قبل الزواج يختلف حكمه بحسب اختلاف المقصود منه، فإن كان المقصود به القضاء على الأمراض الوراثية والمعدية ودفع المفاسد الأشد، فإنه يكون مقصداً محموداً وعملاً مشروعاً يُثاب فاعله ويمدح عليه، وهذا هو مقصودنا بالقول بإلزامية الفحص الطبي قبل الزواج، وأما إذا كان المقصود به الافتئات على الحرية الشخصية والحصول على الأموال بغير حق، والروتين المعتاد عليه، فهذا مقصد مذموم وعمل محرم لا نقول به.

وأخيراً ذكر الدكتور محمد شبير بعض التشريعات والأحكام الفقهية الوقائية للحد من الأمراض الوراثية قبل الزواج، ومن ذلك:

---

(١٠٢) أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب بدء الوحي ، (٣/١/١) ح (١) .

(١٠٣) ابن القيم، اعلام الموقعين عن رب العالمين (١٢٣/٣) .

أ) أن يختار الزوج زوجته من عائلة تعرف بناتها بالإنجاب ؛ فقد أخرج أبو داود في سننه عن معقل بن يسار أنه قال: جاء رجل إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: إني أصبت امرأة ذات حسب وجمال، وإنها لا تلد، أفأتزوجها؟ قال: "لا" ثم أتاه الثانية فنهاه، ثم أتاه الثالثة، فقال "تزوجوا الودود الولود فإني مكاثر بكم الأمم".(١٠٤)

ب) أن يتصف الزوجان بالعقل والفطنة. فيجتنب الرجل المرأة الحمقاء، لأن العشرة لا تصلح معها، وربما انتقل ذلك إلى ولدها، فقد قيل : "اجتنبوا الحمقاء، فإن ولدها ضياع وصحبتها بلاء" وكذلك المرأة تجتنب الرجل الأحمق.

جـ) أن لا يكون أحد الزوجين مصاباً بمرض من الأمراض المعدية أو الوراثية حتى لا ينتقل ذلك إلى الأبناء، فقد ورد في حديث البخاري أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا يورد ممرض على مصح" وقال صلى الله عليه وسلم : "لا عدوى ولا طيرة ولا هامة ولا صفر، وفر من المجذوم كما تفر من الأسد".(١٠٥)

أما كيفية معرفة إصابة أحد الزوجين بمرض من الأمراض فبإجراء الفحص الطبي قبل الزواج، وهو لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية ولا مع مقاصدها..

د) يستحب تغريب النكاح، فيبتعد الزوج عن الزواج بالقريبات ؛ كابنة العم وابنة الخال. وذلك تفادياً لضعف بنية الأولاد ؛ فقد روي عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال لبني السائب – وقد اعتادوا التزوج بقريباتهم : "قد أضويتم فانكحوا الغرائب" وقال أيضاً : "اغتربوا ولا تضووا".(١٠٦) فقولة "تضووا" من ضوي : ضعف

---

(١٠٤) أخرجه أبوداود في سننه ، كتاب النكاح ، باب النهي عن تزويج من لم يلد من النساء (٢٢٧/٢) وصححه الألباني في صحيح سنن أبي داود (٣٧٦/٢) ح (١٨٠٥) .

(١٠٥) سبق تخريجهما.

(١٠٦) سبق تخريجه.

وهزل، وأضوى أتى بولد ضاوٍ أو ضعيف البنية. وقد قيل : "الغرائب أنجب، وبنات العم أصبر".

ومؤدى هذا أن من أراد أن يتزوج فليبحث عن امرأة ليست من ذوات قرابته، لأنه ثبت طبياً أن بعض الصفات الوراثية الحاملة لمرض وراثي قد تتنحى لضعفها في بعض الأشخاص، فإذا اجتمع شخص يحمل تلك الصفات المتنحية مع قريبة عن طريق الزواج قويت تلك الصفات وانتقلت إلى الأولاد فيصابون بالأمراض الوراثية، وهذا لا يكون إلا إذا كان في القريبين صفات متنحية.

أما إذا كان القريبان لا يحملان تلك الصفات الوراثية المتنحية فلا يخشى على الأولاد من الإصابة بالأمراض الوراثية.

ويمكن معرفة ذلك بدراسة شجرة العائلة واستشارة طبيب متخصص في الوراثة، وإجراء الفحوصات التي تبين ذلك.[١٠٧] - والله تعالى أعلم -.

خاتمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده. وبعد : فقد انتهيت بحمد الله من الكتابة في هذا البحث العلمي (الفحص قبل الزواج في الفقه الإسلامي) وقد توصلت من خلال البحث في هذا الموضوع إلى النتائج التالية :

- الإيمان العميق بصلاحية الفقه الإسلامي، وكمال منهجه، وأنه يتسم بالثراء والوفاء بجميع متطلبات الحياة، ومستجدات العصر..

---

(١٠٧) شبير، محمد عثمان، موقف الإسلام من الأمراض الوراثية، ضمن مجلة الحكمة، العدد (٦) صفر ١٤١٦هـ، ص (٢٠٩ – ٢١١).

- القطع بثراء الفقه الإسلامي وتنوعه، وأنه ليس ضئيل الحجم أو سطحي الغوص، كما يدعي الكثير من المستشرقين وتلاميذهم الحاقدين البلهاء.

- نبوغ علماء الإسلام في النواحي الفقهية، وإسهاماتهم البديعة، وأنهم خدموا هذه الشريعة خدمة جليلة، فمهدوا بذلك السبيل لمن جاء بعدهم في الغوص في المسائل المستجدة التي تتطلب دراسة علمية جديدة.

- معالجة قضايا العصر ومشكلاته ووقائعه المستجدة؛ فلكل عصر قضاياه ومشكلاته ووقائعه المتجددة التي لم يتكلم عنها الفقهاء السابقون.

فلابد للفقهاء ذوي الملكات الفقهية الراسخة الاجتهاد في تلك القضايا والمشكلات والوقائع، وإلا أدى ذلك إلى عزل المجتمع وتجميده.

- بروز الفقه الإسلامي كميزان يجدر الاحتكام إليه في الكشف عن المسائل الغامضة، وحل المشكلات المستعصية على ضوء موازين الفقه الإسلامي.

- إخضاع مسألة الفحص الطبي قبل الزواج وإدراجها ضمن باب السياسة الشرعية، ويمكن تفصيل ذلك بما يلي:

أ) في حالة انتشار الأمراض الوراثية والمعدية في بلدٍ معين، وكان الزواج من أهم الأسباب التي تؤدي إلى انتشار تلك الأمراض، فإن لولي الأمر التدخل في ذلك، وله أن يجعل الفحص الطبي قبل الزواج إلزامياً، وذلك لحماية أفراد المجتمع من الأمراض المستعصية، وحمايتهم صحياً ونفسياً واجتماعياً وغير ذلك.

ب) وأما في الحالات العادية؛ التي لا يكون فيها الزواج سبباً لانتشار الأمراض الوراثية والمعدية، فإنه من غير اللائق أن يلزم الناس بإجراء الفحص الطبي قبل الزواج، لأنه فيه مشقة وصعوبة، وجرت العادة والحمد لله سنين طويلة أن الناس يتزوجون من دون الفحص الطبي والغالب السلامة.

توصيـــــة

يوصي الباحث عرض مسألة الفحص الطبي قبل الزواج ومدى إلزاميته على لجنة يشارك فيها العديد من المتخصصين من الأطباء الثقات، وعدد من المسئولين ومجموعة من العلماء، ثم ترفع نتائج هذا الاجتماع لتعرض على هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية، وعلى المجامع الفقهية، حتى يخلصوا بنتيجة في ذلك، والبت في هذه المسألة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجـــــع

[١] ابن الأثير، أبو السعادات مجد الدين المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق : طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، دمشق: دار الفكر.

[٢] الأستانبولي، محمود مهدي. *تحفة العروس*. ط٦. ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م

[٣] الأشقر، أسامة عمر. *مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق*. عمان: دار النفائس، الأردن، ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م.

[٤] الألباني، محمد ناصر الدين، *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*. ط٣. بإشراف : زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٥] الألباني، محمد ناصر الدين. صحيح سنن أبي داود. اختصره وفهرسه : زهير الشاويش، بيروت: الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج، المكتب الإسلامي، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٦] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن ابن ماجه*. بيروت: توزيع: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ /١٩٨٦م.

[٧] الباحسين، صفاء. "لضمان أسرة سليمة : الفحص قبل الزواج للكشف عن الأمراض الوراثية". *رسالة كليات البنات*، العدد (٣٤) رجب ١٤٢٣هـ، سبتمبر ٢٠٠٢م.

[٨] البار، محمد علي. *الفحص قبل الزواج والاستشارة الوراثية*. دمشق: مطابع التقنية للأوفست.

[٩] البار، محمد علي. *الجنين المشوه والأمراض الوراثية*. دمشق: دار القلم، ١٩٩١م.

[١٠] البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.

[١١] بدران، فاروق وآخرون. *ندوة الفحص الطبي قبل الزواج من منظور طبي وشرعي*. صدرت عن جمعية العفاف الأردنية، ط (٣) ١٤١٥هـ -١٩٩٤م.

[١٢] البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل*. ط٢. حققه: محمد النمر وآخرون، دار طيبة، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.

[١٣] البكري، أمل، *وريتا* حمارنة وزيد بدران. *الصحة والسلامة العامة*. ط٢. تقديم ومراجعة: عالية الرفاعي، دار الفكر للطباعة والنشر، ١٤٢١هـ -٢٠٠١م.

[١٤] الجريسي، صالح، لمجتمع أفضل يخلو من الأمراض: من يقنعهن بالفحص المبكر قبل الزواج؟ تحقيق أعده: محمد راكد العنزي في جريدة الجزيرة العدد (١٠٨٤٤) الجمعة ٢٦ ربيع الأول ١٤٢٣هـ — ٧ جون ٢٠٠٢م.

[١٥] ابن حجر، أحمد بن علي. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. ط٣. دار الريان، المكتبة السلفية، ١٤٠٧هـ.

[١٦] ابن حنبل، أحمد بن حنبل الشيباني. *المسند*. ط(٢). بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٨هـ.

[١٧] الحربي، أبو إسحاق إبراهيم بن إسحاق. غريب *الحديث*. تحقيق: سليمان بن إبراهيم العايد، جدة: دار المدني للطباعة والنشر، ١٤٠٥هـ -١٩٨٥م.

[١٨] الحربي، نايف عبد الله. "دراسة اجتماعية حديثة: ٦٣٪ من المجتمع السعودي لديهم معرفة سابقة بالفحص الطبي". *جريدة الرياض*، العدد (١٢٤٨٦) السبت ٢٢ جمادى الآخرة ١٤٢٣هـ - ٣١ أغسطس ٢٠٠٢م.

[١٩] حسب الله، علي. *الزواج في الشريعة الإسلامية*. مطابع المقاولون العرب "عثمان أحمد عثمان وشركاه" ١٩٩٦م.

[٢٠] الحميضي، محمد عبد الله. "لحماية المجتمع من الأمراض: الفحص الطبي للزوجين أمر مهم." *جريدة الجزيرة*، العدد (١٠٧٨٢) السبت ٢٣ محرم ١٤٢٣هـ — ٦ إبريل ٢٠٠٢م.

[٢١] الحيط، سناء سقف، ضمن ندوة الفحص الطبي قبل الزواج من منظور طبي وشرعي، تحرير : فاروق بدران وعادل بدران، ت صدر عن جمعية العفاف الاردنية، عمان – الأردن، ١٤١٥هـ / ١٩٩٤م.

[٢٢] أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. *سنن أبي داود*. دار الريان للتراث، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٣] الدبوسي الحنفي، أبو زيد عبد الله بن عمر. *كتاب النكاح من الأسرار*. تحقيق : نايف بن نافع العمري، دار المنار، ط (١) ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م.

[٢٤] درويش، بسام علي. "قبل الزواج"، *جريدة البيان* بدولة الإمارات العربية المتحدة في دبي، الاربعاء ٢٢ ذو الحجة ١٤٢٢هـ – ٦ مارس ٢٠٠٢م.

[٢٥] الرصاع التونسي، أبو عبد الله محمد الأنصاري. شرح *حدود الإمام الأكبر أبي عبد الله بن عرفة*. من مطبوعات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمملكة المغربية ١٤١٢هـ – ١٩٩٢م.

[٢٦] الزرقا، أحمد محمد. *شرح القواعد الفقهية*. تعليق : مصطفى الزرقا. ط٢. دمشق: دار القلم، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م.

[٢٧] السدلان، صالح. "آفاق إسلامية". *جريدة الجزيرة*، العدد (١٠٥٢٢) الجمعة ٢٩ ربيع الثاني ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م.

[٢٨] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تحقيق: عبد الرحمن اللويحق، مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

[٢٩] السيوطي، جلال الدين عبد الله بن أبي بكر. *الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية*. تحقيق : محمد المعتصم بالله البغدادي. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

[٣٠] الشاطبي، أبو إسحاق ابراهيم بن موسى الغرناطي المالكي. *الموافقات في أصول الشريعة*. تعليق عبد الله دراز، بيروت: دار المعرفة، ١٤١٥هـ / ١٩٩٤م.

[٣١] الشاطبي، أبو إسحاق ابراهيم بن موسى. *الاعتصام*. بيروت: دار المعرفة، عام ١٤٠٢هـ.

[٣٢] شاهين، طاهر. "الفحص الطبي قبل الزواج ضمانة للأسرة السعيدة". جريدة البيان بدولة الإمارات العربية المتحدة بدبي، السبت ٢٦ رجب ١٤٢٢هـ – ١٣ أكتوبر ٢٠٠١م.

[٣٣] شاهين، وائل. "الفحص قبل الزواج يقي من المشاكل الصحية". *مجلة الاقتصاد الإسلامي*، العدد (١٦٣) جمادي الآخرة ١٤١٥ – ديسمبر ١٩٩٤م.

[٣٤] شبير، محمد عثمان. "موقف الإسلام من الأمراض الوراثية". *مجلة الحكمة*، العدد (٦) صفر ١٤١٦هـ، تصدر من لندن – بريطانيا.

[٣٥] الشربيني، محمد الخطيب. *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج*، من مطبوعات شركة ومكتبة ومطبعة: مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر سنة ١٣٧٧هـ / ١٩٥٩م.

[٣٦] الشهري، سلمان بن ظافر عبد الله. *عش الزوجية*. دار طويق للنشر والتوزيع، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.

[٣٧] الشنقيطي، محمد بن محمد المختار. *أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عليها*. الطائف: مكتبة الصديق، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م.

[٣٨] الصالح، محمد بن أحمد بن صالح. "منهج الإسلام في الأخذ بالأسباب لإقامة الأسرة الراشدة." *مجلة الأمن والحياة*، العدد (٢٢٦) ربيع الأول ١٤٢٢هـ– مايو ٢٠٠١م.

[٣٩] الطبطبائي، وليد مساعد. "دور الزواج في الوقاية من مرض الإيدز والإصابة به أيضاً". *ندوة إسلامية للمشاكل الاجتماعية لمرض الأيدز*، المنعقدة في الكويت بتاريخ ٢٣ جمادي الآخرة ١٤١٤هـ – ٦ ديسمبر ١٩٩٣م، إشراف وتقديم الدكتور عبد الرحمن العوضي.

[٤٠] الطيبي، عكاشة عبد المنان. *الزواج المثالي*. القاهرة: مكتبة التراث الإسلامي، د. ت.

[٤١] العالم، عبد السلام محمد الشريف. *"نظرية السياسة الشرعية "الضوابط والتطبيقات"*. بنغازي: دار الكتب الوطنية، ١٩٩٦م.

[٤٢] العالم، يوسف حامد. *المقاصد العامة للشريعة الإسلامية*. المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٢هـ/١٩٩١م.

[٤٣] ابن عابدين، محمد أمين. *حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ /١٩٧٩م.

[٤٤] عبد اللطيف، عرسان. "ضرورة حتمية". *مجلة الأمن والحياة*، العدد (١٩٩) ذو الحجة ١٤١٩هـ – مارس ١٩٩٩م.

[٤٥] الغزال، عدنان، "خادم الحرمين الشريفين يوجه بدراسة توسيع إلزامية الفحص للسعوديين قبل الزواج"، ضمن جريدة *الوطن*، العدد (٤٣٣) السنة الثانية، الخميس ٢١ رمضان ١٤٢٢هـ - ٦ ديسمبر ٢٠٠١م.

[٤٦] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *إحياء علوم الدين*. طبعة: محمد علي صبيح، د.ت.

[٤٧] الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط ٢، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

[٤٨] ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. *معجم مقاييس اللغة*. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الجيل، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م.

[٤٩] القاسمي، محمد جمال الدين. *محاسن التنزيل*. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[٥٠] ابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد المقدسي. *المغني*. تحقيق: عبد الله التركي وعبد الفتاح الحلو، توزيع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف بالمملكة العربية السعودية.

[٥١] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي*. بيروت: دار الكتب العلميةد. ت.

[٥٢] ابن القيم، شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أبي بكر. *أعلام الموقعين عن رب العالمين*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

[٥٣] ابن القيم، شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أبي بكر. *الطرق الحكمية في السياسة الشرعية*. تحقيق: محمد حامد الفقي. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٥٤] القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٣٧٨هـ / ١٩٦٧م.

[٥٥] الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى. *الكليات (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)*. ط٢. تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م.

[٥٦] ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ت.

[٥٧] مالك، مالك بن أنس. *الموطأ*. فهرسة وتقديم: قسم الدراسات بدار الكتاب العربي. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

٥٨] مزاهرة، أيمن. *الصحة والسلامة العامة*. دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

٥٩] مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري. *صحيح مسلم بشرح النووي*. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

٦٠] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٣٧٤هـ / ١٩٥٥م.

٦١] المنذري، زكي الدين عبد العظيم. *مختصر صحيح مسلم*. تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

٦٢] موصللي، صفوان. "الفحص الطبي قبل الزواج ضمانة لسلامة الأطفال." *جريدة البيان الإماراتية*، الأحد ١٨ ربيع الأول ١٤٢٢هـ الموافق ١٠ يونيو ٢٠٠١م.

٦٣] نصر، لطفي. "الفحص الطبي قبل الزواج : هل تفرضه الحكومات فرضاً أم يكون اختيارياً؟!" *مجلة الهداية* — البحرين، العدد (٢٧٩) جمادى الأولى ١٤٢١هـ.

٦٤] ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق شرح كنز الرقائق، دار الكتاب الإسلامي، الطبعة الثانية.

٦٥] ابن النجار، محمد بن أحمد الفتوحي. *شرح الكوكب المنير*. تحقيق : محمد الزحيلي ونزيه حماد، دمشق: دار الفكر، ١٤٠٢هـ /١٩٨٢م.

٦٦] النجار، مصلح عبد الحي. *تأصيل الاقتصاد الإسلامي*. دار الرشد للتوزيع والنشر، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.

٦٧] الندوي، علي بن أحمد. القواعد الفقهية. قدم له : الشيخ مصطفى الزرقا. ط٢. دمشق: دار القلم، ١٤١٢هـ / ١٩٩١م.

٦٨] النفيسة، عبد الرحمن بن حسن. "الفحص الطبي قبل الزواج، إجابة على سؤال." *مجلة البحوث الفقهية المعاصرة*، العدد (٦٢)، السنة (١٦)، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.

Pre-marriage Medical Test in the Islamic Jurisprudence

Musleh Abdul-Hai Al-Najjar
Associate Professor, Islamic Studies Section, Faculty of Education for Girls, Arts Sections, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 10/2/1425H.; accepted for publication 18/4/1425H.)

Abstract. Pre-marriage tests shall be subjected and included within the frame of Sharia policy. One the most prominent fields of Sharia policy are the jurisprudence interpretative judgment for those issue with no explicit phrase in the Holy Koran or Sunnah. If we look attentively at pre-marriage tests, we may include them within the chapter of Sharia policy and the details of that will be as follows:

a) In case hereditary and epidemic diseases spread in a certain country, and if marriage is a key reason that leads to the spread of such diseases, the governor may interfere in this issue and impose a pre-marriage tests for the protection of the members of that community from irremediable diseases.

b) However, in normal cases where marriage is not a reason for spread of hereditary diseases, it is not appropriate to impose people to undertake such medical tests as people used to get married since long times without being subjected to pre-marriage medical tests and in common the are safe. Nevertheless, this doesn't hinder fiancés and fiancées from undertaking complete medical tests as far as they are interested in that.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١١٨١-١٢٣٨ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

قرائن ترجيح
التجريح المتعلقة بالراوي عند المحدثين "دراسة تطبيقية"

دخيل بن صالح اللحيدان

أستاذ المشارك في قسم السنة وعلومها، كلية أصول الدين، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٥/٤/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ٤/١/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. يعتني هذا البحث بالقرائن المرجحة الصارفة التي يستدل بها أئمة المحدثين في الفصل بين الجرح والتعديل المتعارضين، حيث تُعتبر من أهم نتائج علم الجرح والتعديل، و يتكون من: المقدمة، و فيها بيان أهمية الموضوع، و أسباب اختياره، و سبقه في هذا المجال، و خطة البحث اجمالاً. التمهيد، و فيه بيان موجز لمعنى التجريح، والقرائن لغة و اصطلاحاً. المبحث الأول، و فيه قرائن ترجيح التجريح المتعلقة ببدعته وزهده و ورعه كظهور بدعته، بعد الاستقامة، أو حمل التعديل على زهد الراوي وورعه. المبحث الثاني، و فيه قرائن ترجيح التجريح المتعلقة بتلاميذه و رواية النقاد له، كأن لا يُحدث عنه من عُرف بالتحديث عن كل أحد، أو حمل رواية الثقات النقاد عنه على أنها في المذاكرة على غير وجه الحديث، أو التعجب، أو ما فاتهم من أحاديث الثقات المحفوظة عنهم، أو الانتقاء، أو قلة إخراج البخاري و مسلم للراوي المكثر وجعله في المتابعات و الشواهد و التعاليق. المبحث الثالث، و فيه قرائن ترجيح التجريح المتعلقة بمروياته و أوهامه و أفراده، كجمعه في أدائه بين عدد من الشيوخ في سياق واحد و ألفاظهم مختلفة، أو أن تكون مروياته مثل مرويات أحد الرواة سواء و هي بالثاني أشهر، أو أن لا تحتمل حاله تفرده، أو كثرة أفراده و مناكيره. والخاتمة، وتشتمل على أهم نتائج البحث. والفهارس، وتضم: فهرس للرواة، و للمراجع، و للموضوعات، و به انتهى البحث.

المقدمــــــة

الحمد لله رب العلمين، و الصلاة و السلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد و آله و صحبه أجمعين، أما بعد: فإن أفضل العلوم وأجلها ما كان متعلقاً بكلام الله ورسوله ﷺ حيث عليهما مدار أحكام الشريعة الإسلامية في كافة شؤون الناس وأحوالهم.

وقد حفظ المولى - جلَّ ثناؤه - لهذه الأمة القرآن الكريم الذي تناقلته الأجيال بالتواتر، وحفظ لها سنة نبيها ﷺ بأن يسر لها صحابته الكرام رضوان الله عليهم، ومن سار على نهجهم فحفظوها، وفهموها وعملوا بها، ونقلوها إلى من بعدهم.

وقد استمرت سلسلة العناية بالسنة وعلوم الشريعة عبر العصور حتى عصرنا هذا، حيث شارك الكثير من العلماء في العناية بها، وشاركت أيضاً كثير من الهيئات العلمية، والجامعات الإسلامية في المملكة العربية السعودية بتوجيه ودعم متواصلين، وعناية مستمرة، من ولاة أمرها – حفظهم الله – حيث اقتفوا أثر مؤسسها، وحامل لواء عقيدتها الملك عبد العزيز -يرحمه الله- والله المسؤول أن يسدد خطاهم، ويوفقهم إلى ما فيه خير للإسلام وصلاح للمسلمين.

و قد عُني الأئمة النقاد بدرء التعارض في حال الراوي فلم يقبلوا الجرح المعارض للتعديل إلا ببيان وحجة ظاهرة، فقد قال أبو عبد الله البخاري (ت ٢٥٦هـ): " لم ينج كثير من الناس من كلام بعض الناس فيهم نحو ما يُذكر عن إبراهيم من كلامه في الشعبي، و كلام الشعبي في عكرمة و لم يلتفت أهل العلم في هذا النحو إلا ببيانٍ و حجة، و لم تسقط عدالتهم إلا ببرهان و حجة" [١، ص ٤٠].

و لا يخفى مدى أثر معرفة معالم طريقة الأئمة النقاد في الحكم الدقيق على الرواة والأحاديث، ولذا فإن الباحث بحاجة كبيرة إلى معرفة القرائن المرجحة التي يستدل بها هؤلاء

لأئمة في الفصل بين الجرح و التعديل المتعارضين، حتى يتمكن من دراسة الرواة، ‌الخلوص إلى أدق النتائج في الحكم عليهم وفق المنهج العلمي المعتبر.

و هذه القرائن مع أنها من أهم نتائج علم الجرح و التعديل، لم تزل مبثوثة متناثرة ‌ثناء كلام هؤلاء الأئمة على الرواة أو حكمهم على الأحاديث، و لم تفرد بدراسة تطبيقية ‌وفق طريقة هؤلاء الأئمة المثلى المستنبطة من تطبيقاتهم العملية الآنفة الذكر .

قرائن ترجيح التجريح المتعلقة بالراوي عند المحدثين، دراسة تطبيقية

أسباب اختياره

كان ما سبق من أسباب اختيار هذا الموضوع، و بيان أهميته، إضافة إلى الآتي:

١ - منزلة علم الجرح و التعديل الجليلة، ودوره في حفظ السنة النبوية.

٢ - أن قرائن ترجيح الجرح و التعديل لم تلق العناية المطلوبة من حيث التأصيل والدراسة العلمية التطبيقية في ضوء صنيع الأئمة النقاد.

٣ - حاجة المكتبة العلمية إلى إفراد هذه القرائن بدراسة تطبيقية في ضوء صنيع الأئمة النقاد، حتى يُستفاد منها في الرسائل الجامعية، و الأبحاث العلمية و عموم الدراسات و التحقيقات العلمية المتعلقة بالسنة و علومها.

٤ - حصول الخلل الظاهر الكبير في الحكم على الرواة المختلف فيهم بسبب عدم العناية بالقرائن التي يستدل بها النقاد في الترجيح بين الجرح و التعديل المتعارضين.

الدراسات السابقة

هذا البحث ـ حسب علمي ـ هو أول دراسة تطبيقية في هذا المجال الذي يُعتبر من أهم نتائج علم الجرح و التعديل.

و قد عُنيت فيه بقرائن ترجيح التجريح المتعلقة بالراوي، و نظراً لأهمية الموضوع، و حاجته إلى دراسة علمية تشمل جميع جوانبه فقد أفردت - بحمد الله - لبقية قرائن ترجيح التعديل والتجريح بحوثاً أخرى تُحكم في عدد من المجلات العلمية المحكمة.

وقد اختص كل بحث منها بجانب من هذه القرائن حسب متعلقها، فالأول: في قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بأهلية الناقد ومعرفته بالراوي وتشدده وباعثه، والثاني: في قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بمنهج الناقد ومصطلحاته ومراده و مخالفته وموافقته، والثالث: في قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بمستند الناقد ووهمه وضعف ما نُسب إليه ووهم ناقله، والرابع: في قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بعقيدة الراوي ومذهبه واجتهاده وورعه وأخلاقه وشيوخه وتلاميذه ومعاصريه، والخامس: في قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بمرويات الراوي، والسادس: في قرائن ترجيح التجريح المتعلقة بالناقد.

خطة البحث

يتكون البحث، بعد المقدمة السابقة من:

التمهيد، ويشتمل على مطلبين:

الأول: معنى موجز للتجريح.

الثاني: معنى موجز للقرائن.

المبحث الأول: القرائن المتعلقة ببدعته، و زهده و ورعه.

المبحث الثاني: القرائن المتعلقة بتلاميذه، و رواية النقاد له.

المبحث الثالث: القرائن المتعلقة بمروياته، و أوهامه، و أفراده.

المبحث الرابع: القرائن المتعلقة بتقييد التعديل.

الخاتمة: وتشتمل على أهم نتائج البحث.

الفهارس، وتضم:

١ - فهرس الرواة.

٢ - فهرس المصادر والمراجع.

٣ - فهرس الموضوعات.

منهج العمـــــل

سأسير في هذا القسم ـ إن شاء الله ـ على المنهج التالي :

١ - أذكر قرينة الترجيح في ضوء تطبيقات عملية تُؤيدها من صنيع الأئمة النقاد وأوثقها من مصادرها الأصيلة ، و قد أعزوها إلى غيرها عند عدم الوقوف على كلامهم فيها.

٢ - أعتني ـ عند الحاجة ـ بتعدد التطبيقات عند كل قرينة من أجل الوقوف على كلام عدد من الأئمة المؤيد لها ، وقد أقتصر على تطبيق واحد في الأمور الواضحة.

٣ - أمثّل في التطبيقات بالرواة المختلف فيهم الذين رُجح تجريحهم بقرينة ، وأتجنب الإطالة بذكر ما قيل فيهم جرحاً و تعديلاً إلا عند الحاجة .

٤ - أعرف فيها بالراوي بإيجاز فأ قتصر على ما يحتاج إليه من ذكر اسمه ، ونسبه ونسبته و كنيته ، و ما يميزه عن غيره ، و أمّا بقية عناصر الترجمة الأخرى فمحلها كتب الجرح و التعديل و الدراسات التي تُعنى بمعرفة أحوال الرواة على وجه التفصيل .

٥ - أقتصر في التطبيق على ما يُفيد صحة الاستدلال بالقرينة ، دون الإطالة ببيان حال الراوي جرحاً و تعديلاً ، و لذا فإن إيراد القرائن المرجحة في ترجمة راوٍ مذكورٍ في هذا البحث قد لا يقتضي الحكم عليه ؛ لأن الحكم يحتاج إلى دراسة شاملة للراوي جرحاً و تعديلاً في حين تدفع القرينة المستدل بها التعارض في جانب من الأقوال المتعارضة في الراوي.

٦ - أرقم القرائن و التطبيقات أرقاماً متسلسلة في جميع البحث حتى تسهل الاحالة عليها .

والله تعالى أسأل أن يحفظ ولاة أمـرنا و يجزيهم خير الجزاء على اهتمامهم الكبير المتواصل بالسنة و علومها، و علوم الشريعة الاسلامية.

كما أسأله جل ثناؤه العون و السـداد في هذا البحث و جميع أموري وأن ينفع بها الإسلام و المسلمين، وأن يغفر لي ولوالدي ولذوي أرحامي ولعموم المسلمين والحمد لله رب العالمين.

التمهيد

المطلب الأول: معنى موجز للتجريح

التجريح، لغة: من جَرَح يَجْرَح جَرْحاً و تجريحاً، أي الشتم باللسان، و شق الجلد بالسلاح و نحوه و الكسب و العمل، قال أبو الحسين أحمد بن فارس (ت ٣٩٥هـ): " جرح: أصلان أحدهما: الكسب، و الثاني: شق الجلد"[٢، مادة جرح، ج٢، ص٤٥١].

و قال أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم بن منظور المصري (ت٧١١هـ): "جَرَحه: أثَّر فيه بالسلاح، و جَرَّحه: أكثر ذلك فيه، و جَرَحه بلسانه: شتمه، والاسْتِجْراح: النقصان و العيب و الفساد، و جَرَح الشئ: كَسَبَه "[٣، مادة جرح، ج٢، ص٤٢٢].

اصطلاحاً: طعن قادح في الراوي يرد روايته، قال أبو السعادات المبارك بن محمد ابن الأثير الجزري (ت ٦٠٦هـ): " الجرح: وصف متى التحق بالراوي و الشاهد سقط الاعتبار بقوله و بطل العمل به "[٤، ج ١، ص ١٢٦].

المطلب الثاني: معنى موجز[١] للقرائن

لغة: جمع قرينة، فعيلة بمعنى المفاعلة مأخوذ من المقارنة و المصاحبة و المقاربة الوصل بين شيئين و النظير، و مذكرها قرين، و هي في أصل اللغة من: قرن يقرن قرناً هو قرين و مقرون قال أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري (ت٣٧٠هـ): " القَرِين: صاحبك الذي يُقارنك و قال الأصمعي: القَرْن: جمعك بين دابتين في حبل، و الحبل لذي يُلَزَّان به يُدعى قَرْنا، و قَرْنه: في السن بالفتح، و هو قِرْنُه بالكسر: إذا كان مثله في لشدة و الشجاعة، و قال ثعلب، عن ابن الأعرابي: أقْرَن الرجل إذا أطاق، وإذا لم يطق من الأضداد" [٦، مادة قرن، ج ٩، ص٩١]، وقال أيضاً: " المقَرَّنة: الجبال الصغار يدنو بعضها من بعض، سُميت بذلك لتقاربها" [٦، مادة قرن، ج ٩، ص٩٤]، وقال أبو لحسين أحمد بن فارس (ت ٣٩٥هـ): " قرن: أصلان صحيحان، أحدهما: يدل على جمع شئ إلى شئ، والآخر: شئ ينْتأ بقوة و شدة و القَرِينة: نفس الإنسان، كأنهما قد تقارنا، و قَرِينة الرجل: امرأته " [٢، مادة قرن، ج ٥، ص٧٦].

اصطلاحاً: جمع قرينة، و قرينة الترجيح، هي: الصارف التابع المتمم للمراد جرحاً وتعديلاً[٢].

و هذا يشمل: كل صارف كلي أو جزئي يُحتاج إليه عند ترجيح الجرح أو لتعديل، وتقييده بالتبعية و التتميم يُخرج: ألفاظ الجرح و التعديل و ما في حكمها ؛

---

(١) أوجزت هنا ؛ لأنني فصلت القول في تعريفها في بحث منشور[٥]: " قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بأهلية الناقد عند المحدثين" ؛ لإنه أول بحوث : "قرائن ترجيح التعديل و التجريح" ، المحكمة في عدد من المجلات العلمية المحكمة.

(٢) تقدم أن هذا البحث هو أول دراسة تطبيقية في هذا المجال ، و لذا جاء التعريف مستنبطاً من التطبيقات نفسهافي ضوء كلام النقاد ، انظر ص ٣.

لأنها تستقل بذاتها في النص على المراد من حيث الأصل، بينما تعتبر قرينة الترجيح مكملة للمراد بالجرح أو التعديل القائمين و تابعة لهما عند حاجتهما إليها، و المقصود هنا القرائن المؤثرة ؛ لأنه لا فائدة لغير المؤثرة التي حال مانع من تأثيرها .

المبحث الأول: القرائن المتعلقة ببدعته، و زهده و ورعه

[١] القرينة الأولى: ظهور بدعته، بعد الاستقامة

البدعة وصف مؤثر في عدالة الراوي، فلا يستوي بمن لم يُعرف بها، و إن كان داعية أو روى ما يُوافقها أثرت في ضبطه مطلقاً، أو مقيداً بالمرويات التي تُؤيدها، والمقصود هنا الإشارة المجملة إلى حكم رواية المبتدعة، و أما معرفة أنواعها، و حكمها، وضوابط قبول مرويات صاحبها أو ردها على وجه التفصيل، فهي مبسوطة في كتب علوم الحديث، و ما يتصل بها [٧، ج١، ص٨ - ١٠ ؛ ٨، ج ١، ص١٢٠ - ١٣٢ ؛ ٩، ص ١٠٠ ؛ ١٠، ص ٣٨٥، ٤٥٩ ؛ ١١، ج١، ص٧-١١ ؛ ١٢، ج١، ص ٣٢٥].

و يَردّ كثير من النقاد رواية الداعية إلى بدعته، و المبتدع إذا روى ما يُوافق بدعته، سيما إن كان يستحل الكذب ببدعته، وقيدوا القبول بمن كان موصوفاً بالصدق منهم إذا لم يكن داعية إلى بدعته، وإذا لم تكن روايته متعلقة ببدعته، قال الدُّوري: " سمعت يحيى، يقول: ما كتبت عن عباد بن صهيب، وقد سمع عباد بن صهيب من أبي بكر ابن نافع، و أبو بكر بن نافع قديم، يروي عنه مالك بن أنس، قلت ليحيى: هكذا تقول في كل داعية لا يكتب حديثه إن كان قدرياً أو رافضياً أو غير ذلك من أهل الأهواء من هو داعية ؟ قال: لا يكتب عنهم إلا أن يكونوا ممن يظن به ذلك، و لا يدعوا إليه كهشام الدَّسْتَوائي وغيره ممن يرى القدر و لا يدعوا إليه" [١٣، ص ٣٥٨١]، و قال المرُّوذي: " سألته – يعني الإمام أحمد - عن عبدالمجيد بن عبدالعزيز بن أبي رَوَّاد كيف هو ؟

قال : كان مرجئاً قد كتبت عنه، وكانوا يقولون أفسد أباه، وكان منافراً لابن عيينة" قال المرُّوذي: " وكان أبو عبد الله يُحدث عن المرجئ إذا لم يكن داعية أو مخاصماً"[١٤، ص ٢٠٨].

و قال أبو إسحاق إبراهيم بن يعقوب الجَوْزَجاني شيخ النسائي: " منهم زائغ عن الحق صدوق اللهجة قد جرى في الناس حديثه، إذ كان مخذولاً في بدعته مأموناً في روايته، فهؤلاء عندي ليس فيهم حيلة إلا أن يُؤخذ من حديثهم ما يُعرف إذا لم يقوِّ به بدعته، فيُتهم عند ذلك" [٥٤، ص ٣٢]، و قال ابن حبان: "ليس بين أهل الحديث من أئمتنا خلاف أن الصدوق المتقن إذا كان فيه بدعة، و لم يكن يدعو إليها أن الاحتجاج بأخباره جائز، فإذا دعا إلى بدعته سقط الاحتجاج بأخباره، ولهذه العلة[٣] تركوا حديث جماعة ممن كانوا ينتحلون البدع ويدعون إليها وإن كانوا ثقات، واحتجنا بأقوام ثقات انتحالهم وكانتحالهم سواء غير أنهم لم يكونوا يدعون إلى ما ينتحلون، وانتحال العبد بينه وبين ربه إن شاء عذبه وإن شاء عفا عنه، وعلينا قبول الروايات عنهم إذا كانوا ثقات على حسب ما ذكرناه في غير موضع من كتبنا"[١٥، ج٦، ص١٤٠].

و في نفي الاختلاف تأمل ؛ لأن النقاد اختلفوا في قبول رواية المبتدع و الداعية، وما ذكره ابن حبان، هو قول كثير من النقاد، و لذا قال الخطيب البغدادي: " قال كثير من العلماء: يقبل أخبار غير الدعاة من أهل الأهواء، فأما الدعاة فلا يحتج بأخبارهم"[٨، ج ١، ص١٢١]، وقال ابن حجر: " القول الثالث: التفصيل بين أن يكون داعية أو غير داعية، فيقبل غير الداعية، ويرد حديث الداعيه، وهذا المذهب هو الأعدل، وصارت إليه طوائف من الأئمة، وادعى ابن حبان إجماع أهل النقل عليه لكن في دعوى ذلك نظر "[١٠، ص ٣٨٥]، وقال ابن حجر أيضاً: " ينبغي أن يقيد قولنا بقبول رواية المبتدع إذا كان صدوقاً، ولم يكن داعية بشرط أن لا يكون الحديث الذي

(٣) زيد هنا في المطبوع : " ما " ، وزيادتها وهم ؛ لأنها تُخالف مراد ابن حبان بدليل السياق.

يحدث به مما يعضد بدعته، و يشيدها فإنا لا نأمن حينئذ عليه غلبة الهوى والله الموفق" [١١، ج١، ص ١١].

و عندما يختلف النقاد في تعديل الراوي المطلق، أو تجريحه المقيد ببدعته، فيحمل صنيع المعدل على حال الراوي في أول أمره، و يحمل صنيع المجرح بها على أن الراوي أظهر بعد ذلك بدعته، أو الدعوة إليها، و من التطبيقات:

التطبيق(١)

في ترجمة: شبابة بن سَوَّار المدائني، حيث كتب عنه أحمد

و كان ذلك قبل أن يُظهر شبابة بدعة الإرجاء، والدعوة إليها، قال أحمد بن محمد ابن هانئ: " قلت لأبي عبد الله: شبابة أي شيء تقول فيه ؟ فقال: شبابة كان يدعو إلى الإرجاء، وحكى عن شبابة قولاً أخبث من هذه الأقاويل، ما سمعت عن أحد بمثله، قال: قال شبابة: "إذا قال فقد عمل"، قال: "الإيمان قول و عمل كما تقولون، فإذا قال فقد عمل بجارحته أي بلسانه حين يتكلم به"، قال أبو عبد الله: هذا قول خبيث ما سمعت أحداً يقول به، و لا بلغني، قلت: كنت كتبت عن شبابة ؟ فقال لي: نعم كتبت عنه *قديماً شيئاً يسيراً قبل أن نعلم أنه يقول بهذا*، قيل له: كنت كلمته في شيء من هذا ؟ قال: لا" [٧، ٢، ص١٩٥]، و في رواية قال في آخره: "قلت لأبي عبدالله: كتبت عنه بعد ؟ قال: لا، و لا حرف"[١٦، ج ٧، ص ٢٥٥].

و قال أحمد بن أبي يحيى: " سمعت أحمد بن حنبل و ذكر شبابة، فقال: تركته لم أرو عنه للإرجاء، فقيل له: يا أبا عبد الله، و أبو معاوية كان مرجئاً ؟ قال: شبابة كان داعية"[١٧، ج ٤، ص٤٥ ؛ ١٠، ص ٤٠٩].

التطبيق(٢)

في ترجمة: إسحاق بن أبي إسرائيل أبي يعقوب المَرْوَزي نزيل بغداد، حيث قال بد الله: " [ثنا ابن أبي إسرائيل][٤] ـ سألت أبي عنه ؟ فقال: شيخ ثقة ـ أخبرنا أبو سحاق يعني الفِزاري، عن الأوزاعي، عن إسحاق بن عبد الله بن أبي طلحة، عن أنس ن مالك، قال: بعثتني أمي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم بشيء، فرأيته قائماً في ده الميسم يسم الصدقة"[٢٠، ج٣، ص٢٨٤ح١٤٠٧٢].

والذي يظهر أن أحمد اقتصر هنا على توثيق إسرائيل قبل أن يظهر بدعته الوقف ي القرآن ويُخاصم لها، فقد روى السراج عنه أنه قال: " هؤلاء الصبيان يقولون كلام لله غير مخلوق ألا قالوا كلام الله وسكتوا " [١٨، ج١، ص١٩٦]، ولذا فإن أحمد لما تبّين مره، قال فيه: " إسحاق بن أبي إسرائيل: واقفي مشؤم إلا أنه صاحب حديث يس"[٢١، ج ٦، ص٣٥٩]، و قد وثقه ابن معين، و علّق الدارمي على حكمه، فقال: لم يكن إسحاق بن أبي إسرائيل أظهر الوقف حين سألت يحيى عنه، وهذه الأشياء التي لهرت عليه بعد، ويوم كتبنا عنه كان مستوراً" [٢٢، ص٢٩٣]، وقال أبو حاتم: "كتبت نه فوقف في القرآن فوقفنا عن حديثه، وقد تركه الناس حتى كنت أمر بمسجده وهو حيد لا يقربه أحد بعد أن كان الناس إليه عنقا"[٢٣، ج٢، ص٢١٠].

[٢] القرينة الثانية: حمل التعديل على زهد الراوي و ورعه

قد يصف الناقد الراوي بقولهم: " صالح"، و يُريد الثناء على استقامته و ورعه، لا يُريد الحكم عليه من حيث الضبط، قال ابن المبارك: " قلت لسفيان الثوري: إن عبّاد بن كثير من تعرف حاله، و إذا حدّث جاء بأمر عظيم، فترى أن أقول للناس: لا

---

٤) قد تصحف اسمه في المطبوع من المسند ، و التصويب من نسخة ابن حجر [١٨، ج١، ص١٩٦ ؛ ١٩ ، ج١، ص ٢٧٧ح ١٧٨].

تأخذوا عنه ؟ قال سفيان: بلى، قال عبد الله: فكنت إذا كنت في مجلس ذُكر فيه عبّاد، أثنيت عليه في دينه وأقول: لا تأخذوا عنه"[٢٤، ح٣٨].

و لذا يجئ وصف الناقد له مطلقاً، فإن أراد الضبط قيده به، فقال: " صالح الحديث"، قال ابن حجر: " من عادتهم إذا أرادوا وصف الراوي بالصلاحية في الحديث قيدوا ذلك، فقالوا: " صالح الحديث "، فإذا أطلقوا الصلاح، فإنما يُريدون به في الديانة، والله أعلم" [٢٥، ص ٢٧٧].

و قد يصف يعقوب بن شيبة أهل الصلاح و الورع بقوله: " ثقة"، و يُريد في الديانة و يُعرف مراده بقرينة سياق كلامه، حيث يُتبعه تضعيفه للراوي في الحديث سيما في مقام التعارض.

ومن تطبيقاته:

التطبيق(٣)

في ترجمة: موسى بن عُبيدة الرَّبَذي، حيث قال فيه أحمد: " صالح"، قال الدُّوري: " سمعت أحمد بن حنبل، يقول وهو على باب أبي النضر، و سأله رجل، فقال: يا أبا عبد الله ما تقول في محمد بن إسحاق و موسى بن عُبيدة الرَّبَذي ؟ فقال: أما موسى بن عُبيدة، فكان رجلاً صالحاً، حدث بأحاديث مناكير، و أما محمد بن إسحاق فيكتب عنه هذه الأحاديث يعني المغازي ونحوها، فإذا جاء الحلال والحرام أردنا قوماً هكذا، قال أحمد بن حنبل بيده وضم يديه وأقام أصابعه الإبهامين" [١٣، ص ١١٦١].

و أراد أحمد الثناء على ديانته، و ورعه، و السياق يدل عليه إذ قرن هذا الثناء ببيان مناكيره و لذا أطلق الضعف فيه في رواية أخرى، فقد قال البخاري فيه: "منكر الحديث قاله أحمد ابن حنبل، وقال علي بن المديني، عن القطان قال: كنا نتقيه تلك الأيام"[٢٦، ج٧، ص٢٩١].

التطبيق(٤)

في ترجمة: عبد الرحمن بن زياد بن أَنْعُم الإفريقي قاضيها، حيث قال فيه يعقوب بن شيبة: " ضعيف الحديث، و هو ثقة صدوق رجل صالح" [١٨، ج٦، ص١٥٨].

والذي يظهر أنه أراد بالتوثيق الثناء على زهده وورعه، بقرينة السياق، حيث نص على ضعفه في الحديث، فدل على أنه أراد بباقي كلامه الثناء عليه في هذا الباب، ويُقويه أن عبد الرحمن مشهور بالزهد و الصلاح، كما أن أكثر النقاد على تضعيفه [١٧، ج٤، ص٢٨٠؛ ١٨، ج ٦، ص١٥٨]، و قال ابن المديني: " كان أصحابنا يضعفونه وأنكر أصحابنا أحاديث كان يحدث بها لا تعرف" [٢٧، ص٢٢٠]، وقال ابن حبان: "ضعيف"(٥)[١٥، ج، ص٢٥٢، ترجمة أبيه: زياد]، وقال ابن عدي: " عامة حديثه و ما يرويه لا يتابع عليه"[١٧، ج ٤، ص٢٨٠]، وقال أبو الحسن ابن القطان: "ضعيف، ولكنه من أهل العلم والزهد بلا خلاف، وكان من الناس من يوثقه ويربأ به عن حضيض ردِّ الرواية، والحق فيه أنه ضعيف بكثرة رواية المنكرات، وهو أمر يعتري الصالحين كثيراً، لقلة نقدهم للرواة، ولذا قيل: "لم تر الصالحين في شئ أكذب منهم في الحديث" (٦)" [٢٩، ج٣، ص٨٥٨]، وقال ابن حجر في التقريب: "ضعيف في حفظه، وكان رجلاً صالحاً" [٣٠، ص٣٨٦٢].

---

(٥) في المجروحين أهلكه، فقال: " كان يروي الموضوعات عن الثقات، ويأتي عن الأثبات ما ليس من أحاديثهم"[٢٨، ج ٢، ص٥٠].

(٦) قاله يحيى بن سعيد القطان، رواه الإمام مسلم في مقدمة صحيحه، و قال: ((يجري الكذب على لسانهم و لا يتعمدون الكذب)) [٢٤، ح٤٠].

المبحث الثاني: القرائن المتعلقة بتلاميذه، و رواية النقاد له

[٣] القرينة الأولى: امتناع من يُحدث عن كل أحد عن التحديث عنه:

يُعرف بعض النقاد بالتساهل الشديد في الأخذ عن كل أحد، و لذا يُعتبر إعراضهم عن حديث الراوي دليلاً على شدة ضعفه عندهم، و ظهور كذبه.

و من تطبيقاته:

التطبيق(٥)

في ترجمة: محمد بن يونس بن موسى الكُدَيمي، حيث أثنى عليه أحمد فقال: "كان حسن المعرفة، حسن الحديث، ما وجد عليه إلا صحبته سليمان الشاذكوني"[٢١، ج٣، ص ٤٣٩].

و الذي يظهر أن الكُدَيمي فيه نظر، و من قرائن تجريحه الشديد أن ابن صاعد، وعبد الملك بن محمد امتنعا من الرواية عنه ؛ لأنهما يُحدثان عمن أقبل و أدبر، قال ابن عدي: "كان ابن صاعد، و شيخنا عبد الملك بن محمد، كانا لا يمتنعان الرواية عن كل ضعيف كتبنا عنه إلا عن الكُدَيمي، فكانا لا يرويان عنه ؛ لكثرة مناكيره، و إن ذكرت كل ما أنكر عليه و ادعاه و وضعه لطال ذاك"[١٧، ج٦، ص٢٩٢].

و يُؤكده أن غالب النقاد رموا الكُدَيمي بالكذب، فقد كذبه موسى ابن هارون[١٧، ج٦، ص٢٩٢ ؛ ٢١، ج ٣، ص٤٤١]، وأبو داود [٥١، ص١٨٥٦]، وأبو حاتم[٢٣، ج٨، ص٨٥]، وعبد الله بن أحمد [٣٢، ص٢٧٦/٤٠٤]، و القاسم بن زكريا المُطَرِّز[٣٣، ص٤٠٤]، والدارقطني[٣٢، ص ٧٤]، و ابن حبان[٢٨، ج٢، ص٣١٣]، وابن عدي[١٧، ج٦، ص٢٩٢]، وغيرهم.

التطبيق(٦)

في ترجمة: بكير بن عامر البَجَلي أبي إسماعيل الكوفي، حيث وثقه ابن سعد [٣٤، ج ٦، ص٣٦١]، وقال العجلي: "لا بأس به" [٣٥، ص١٧٧].

وكان حفص بن غياث الثقة المشهور لا يُحدث عنه، و هو يروي عن كل أحد، وقد استدل يحيى القطان بصنيعه في بيان شدة ضعف من تركهم حفص ، فقد قال العباس الدُّوري: "سمعت يحيى يقول: قيل ليحيى بن سعيد: ما تقول في بكير بن عامر ؟ فقال: كان حفص بن غياث تركه، وحسبه إذا تركه حفص، قال يحيى: كان حفص يروي عن كل أحد"[١٧ ،ج٢ ، ص٣٣].

[٤] القرينة الثانية: حمل رواية الثقات النقاد عنه على أنها في المذاكرة على غير وجه الحديث

اشتهر عدد من الثقات و النقاد ـ الذين يُعتد بصنيعهم ـ بأنهم لا يحدثون إلا عن ثقة، لكن لا عبرة بروايتهم عن الضعفاء سيما من ضعفوه إذا كانت روايتهم عنه على غير وجه الحديث. و من تطبيقاته:

التطبيق(٧)

في ترجمة: عبد الرحمن بن مالك بن مِغْول الكوفي، حيث قال عبد الله: "قد سمعت أبي ذكر حديثاً عن عبد الرحمن بن مالك بن مِغْول عن أبي حصين في المذاكرة على غير وجه الحديث فكتبته عنه، و كان سيء الرأي فيه جداً"[٣٦، ص٥٩٣١].

التطبيق(٨)

في ترجمة: عبد العزيز بن أبان بن محمد الأموي السَّعيدي الكوفي ، حيث قال عبدالله: "سألت أبي عن عبد العزيز بن أبان ؟ قال: لم أخرج عنه في المسند شيئاً، وقد أخرجت عنه عن غير وجه الحديث منذ حدث بحديث المواقيت حديث سفيان عن علقمة ابن مَرْثَد تركته"[٣٦، ص٥٣٢٦].

[٥] القرينة الثالثة: حمل رواية الثقات عنه على وجه التعجب:

التطبيق(٩)

في ترجمة: محمد بن السائب الكلبي، حيث روى عنه سفيان الثوري.

و هي رواية لا تنفعه ؛ لأنها على وجه التعجب، و الثوري يحدث عن الثقات وغيرهم(٧) و قد بوب أبو محمد عبد الرحمن بن أبي حاتم بقوله: "باب في رواية الثقة عن غير المطعون عليه أنها تقويه، و عن المطعون عليه أنها لا تقويه"، و قال: " سألت أبي عن رواية الثقات، عن رجل غير ثقة مما يقويه ؟ قال: "إذا كان معروفاً بالضعف، لم تقوه روايته عنه، و إذا كان مجهولاً نفعه رواية الثقة عنه"، و سألت أبا زرعة عن رواية الثقات عن رجل مما يقوي حديثه ؟ قال: إي لعمري، قلت: الكلبي روى عنه الثوري ؟ قال: إنما ذلك إذا لم يتكلم فيه العلماء، وكان الكلبي يُتَكلم فيه، قال أبو زرعة: "حدثنا أبو نعيم، نا سفيان، نا محمد بن السائب الكلبي، و تبسم الثوري"، قال أبو محمد، قلت لأبي: ما معنى رواية الثوري، عن الكلبي، وهو غير ثقة عنده ؟ فقال: كان الثوري يذكر الرواية عن الكلبي على الإنكار و التعجب، فتعلقوا عنه روايته عنه وإن لم تكن روايته عن الكلبي قبوله له" [٢٣، ج٢، ص٣٦]، ومراد أبي حاتم بقوله: " إذا كان مجهولاً نفعه" أي: تنفعه برفع جهالة عينه، فيكون مجهول الحال مستوراً، و لا تقتضي العدالة إلا إذا جاء تعديله من طريق معتبر، أو روى عنه ثقة معتمد في عدم روايته عن الضعفاء، قال الخطيب البغدادي: " أقل ما ترتفع به الجهالة أن يروي عن الرجل اثنان فصاعداً من المشهورين بالعلم، إلا أنه لا يثبت له حكم العدالة بروايتهما عنه ؛ لأنه يجوز أن يكون العدل لا يعرف عدالته، فلا تكون روايته عنه تعديلاً، و لا خبراً عن صدقه، بل يروي عنه لأغراض يقصدها، كيف وقد وجد جماعة من العدول الثقات رووا عن قوم

---

(٧) سيأتي في ترجمة الجُعفي كلام ابن حبان في ذلك ، تطبيق رقم : ١١.

أحاديث أمسكوا في بعضها عن ذكر أحوالهم مع علمهم بأنها غير مرضية، وفي بعضها شهدوا عليهم بالكذب في الرواية وبفساد الآراء والمذاهب" [٨، ج١ ، ص٨٨].

التطبيق(١٠)

في ترجمة: محمد بن عبيد الله العَرْزَمي أبي عبد الرحمن الفزاري، حيث روى عنه شعبة و كان لا يحدث إلا عن ثقة.

وضعفوه جداً، و رواية شعبة عنه لا تنفعه ؛ لأنها على وجه التعجب، قال أبو حاتم: "روى عنه الثوري وشعبة على التعجب....ضعيف الحديث جداً" [٢٣، ج٨، ص١].

التطبيق(١١)

في ترجمة: جابر بن يزيد الجُعفي، حيث روى عنه شعبة، و كان لا يحدث إلا عن ثقة.

و ضعفوه جداً، وقال فيه ابن حجر: "متروك"[١٨ ، ج ٣، ص١١٠/ ترجمة: خالد بن يزيد ابن معاوية]، و رواية شعبة عنه لا تنفعه ؛ لأنها على وجه التعجب، قال ابن حبان: " إن احتج محتج بأن شعبة و الثوري رويا عنه، فإن الثوري ليس من مذهبه ترك الرواية عن الضعفاء، بل كان يُؤدي الحديث على ما سمع ؛ لأن يُرغّب الناس في كتابة الأخبار، ويطلبوها في المدن والأمصار، وأما شعبة وغيره من شيوخنا فإنهم رأوا عنده أشاء لم يصبروا عنها، وكتبوها ليعرفوها، فربما ذكر أحدهم عنه الشيء بعد الشيء على جهة التعجب فتداوله الناس"[٢٨، ج ١ ، ص٢٠٩].

[٦] القرينة الرابعة: حمل رواية الثقات عن الضعيف على ما فاتهم من أحاديث الثقات المحفوظة عنهم

إذا روى عن الضعيف من لا يُحدث إلا عن ثقة، فيحمل على أنه روى عنه ما فاته من أحاديث الثقات المحفوظة عنهم، قال ابن رجب: " اعلم أنه قد يخرج في الصحيح

لبعض من تكلم فيه إما متابعة واستشهاداً وذلك معلوم، وقد يخرج من حديث بعضهم ما هو معروف عن شيوخه من طرق أخرى، ولكن لم يكن وقع لصاحب الصحيح ذلك الحديث إلا من طريقه إما مطلقاً أو بعلو، فإذا كان الحديث معروفاً عن الأعمش صحيحاً عنه، ولم يقع لصاحب الصحيح عنه بعلو إلا من طريق بعض من تُكلم فيه من أصحابه خرجه عنه" [٣٧، ج٢، ص٨٣١].

ومن تطبيقاته:

التطبيق (١٢)

في ترجمة: أسباط بن نصر الهمْداني، حيث وثقه ابن معين.[٢٢، ص ١٤٣].

وضعفه الإمام أحمد [٣٦، ص ١٦٧٨]، وغيره.

ولذا فإن أبازرعة تعقب مسلماً لإخراجه له، ومسلم إنما أخرج له ما فاته من أحاديث الثقات العالية المحفوظة عنهم، فقد قال البرذعي: " ذكرت لمسلم بن الحجاج إنكار أبي زرعة عليه روايته في هذا الكتاب عن أسباط بن نصر، وقطن بن نُسَير، وأحمد ابن عيسى ؟ فقال لي مسلم: إنما قلت صحيح، وإنما أدخلت من حديث أسباط، وقطن، وأحمد ما قد رواه الثقات عن شيوخهم إلا أنه ربما وقع إلي عنهم بارتفاع، ويكون عندي من رواية من هو أوثق منهم بنزول، فأقتصر على أولئك وأصل الحديث معروف من رواية الثقات" [٣٨، ص ٦٧٦].

التطبيق(١٣)

في ترجمة: جُبَارة بن المُغَلِّس الحِمّاني أبي محمد الكوفي، حيث روى عنه بقي ابن مَخْلَد وعبد الله بن أحمد، و كانا لا يُحدثان إلا عن ثقة.

و ضعفه غالب النقاد، و الذي يظهر أن صنيع بقي و عبد الله محمول على أنهما سمعا منه أحاديث فاتتهما، و هي محفوظة، قال البزار: " كان كثير الخطأ إنما يحدث عنه قوم فاتتهم أحاديث كانت عنده أو رجل غبي" [١٨، ج٢، ص٥٠].

[٧] القرينة الخامسة: حمل احتجاج البخاري به على أنه أخرج له مروياته التي ضبطها عن راوٍ مخصوص، أو أعرض عن مروياته التي لم يضبطها عن راوٍ مخصوص

إذا اختلف النقاد في راوٍ من رجال الصحيحين، وفسروا الجرح بغلط الراوي في حديث شيخ أو ضبطه لحديثه، فيقيد به الحكم المطلق المخالف، ويُحمل عليه صنيع البخاري ومسلم إذا تبين أنهما أخرجا له ما عُدل فيه، وقد اشتهر بعض الرواة بالضبط أو الضعف المقيد براوٍ أو بلد أو كتاب، ونحو ذلك، قال مسلم: " قد يكون من ثقات المحدثين من تضعف روايته عن بعض رجاله الذين حمل عنهم...والدليل على ما بيّنا من هذا اجتماع أهل الحديث... على أن أثبت الناس في ثابت البُناني: حماد بن سلمة، كذلك قال يحيى القطان، ويحيى بن معين، وأحمد بن حنبل، وغيرهم من أهل المعرفة، وحماد يُعد عندهم إذا حدث عن غير ثابت، كحديثه عن قتادة، وأيوب، ويونس، وداود ابن أبي هند، والجُرَيري، ويحيى بن سعيد، وعمرو بن دينار، وأشباههم، فإنه يخطىء في حديثهم كثيراً، وغير حماد في هؤلاء أثبت عندهم كحماد بن زيد، وعبد الوارث، ويزيد ابن زُريع، وابن عُلية" [٣٩، ص ٩١]، وقال فيهم ابن رجب: "قوم ثقات في أنفسهم لكن حديثهم عن بعض الشيوخ فيه ضعف، بخلاف حديثهم عن بقية شيوخهم، وهؤلاء جماعة كثيرون" [٣٧، ج٢، ص٧٨١].

التطبيق(١٤)

في ترجمة: شَبيب بن سعيد التميمي الحَبَطي البصري، حيث تكلموا في رواية ابن وهب المصري عنه ؛ لأن شبيباً صاحب كتاب، وقد حدث بمصر من حفظه فلحقه

الوهم، ورواية ابن وهب المصري عنه فيها مناكير، فيحمل الجرح عليه، قال أبوحاتم: "كان عنده كتب يونس بن يزيد وهو صالح الحديث لا بأس به" [٢٣، ج٤، ص٣٥٩]، وقال علي بن المديني: "شبيب بن سعيد بصري ثقة، كان من أصحاب يونس، كان يختلف في تجارة إلى مصر، وكتابه كتاب صحيح وقد كتبها عن ابنه أحمد ابن شبيب"[١٧، ج ٤، ص٣٠]، وقال ابن عدي: " لشبيب بن سعيد نسخة الزهري عنده عن يونس عن الزهري، و هي أحاديث مستقيمة، وحدث عنه ابن وهب بأحاديث مناكير، وكان شبيب إذا روى عنه ابنه أحمد بن شبيب نسخة يونس عن الزهري إذ هي أحاديث مستقيمة ليس هو شبيب بن سعيد الذي يحدث عنه ابن وهب بالمناكير الذي يرويها عنه ولعل شبيب بمصر في تجارته إليها كتب عنه ابن وهب من حفظه فيغلط و يهم، و أرجو أن لا يتعمد شبيب هذا الكذب"[١٧، ج ٤، ص٣٠]، وقال ابن حجر: " وثقه ابن المديني، وأبو زرعة، و أبو حاتم، و النسائي، و الدارقطني، و الذهلي، ...*وأخرج البخاري من رواية ابنه عن يونس أحاديث، و لم يخرج من روايته عن غير يونس*، و لا من رواية ابن وهب عنه شيئاً" [١٠، ص٤٠٩]، و قال في موضع آخر: " لا بأس بحديثه من رواية ابنه أحمد عنه لا من رواية ابن وهب" [٣٠، ص٢٧٣٩].

التطبيق(١٥)

في ترجمة: ربيع بن يحيى بن مقسم الأُشْناني أبي الفضل البصري وهو من شيوخ البخاري، و أبي زرعة، و أبي حاتم، ولكن قال فيه الدارقطني: "ضعيف، ليس بالقوي يخطىء كثيراً" [٤٠، ص١٥٦]، وفي رواية قال: " ليس بالقوي ؛ يروي عن الثوري، عن ابن المنكدر، عن جابر: "جمع النبي صلى الله عليه وسلم بين الصلاتين"، [و هذا

حديث ليس لابن المنكدر فيه ناقة ولا جمل][8] ، و هذا يسقط مائة ألف حديث" [٤١ ، ص٣١٩ ؛ ١٨ ، ج٣ ، ص٢١٨].

ولم يُخرج له البخاري إلا حديثه عن زائدة ، قال ابن حجر : " ما أخرج عنه البخاري إلا من حديثه عن زائدة فقط"[١٠ ، ص٤٠٢ ، ٤٦١].

و حكم الدارقطني لا يخلو من تأمل ؛ لأنه فسره بما يدل على تشدده فيه ، فحكم عليه بالخطأ الكثير من أجل غلطه في حديث واحد ، ومن ذا الذي يسلم ، بل إن ندرة خطأه دليل إتقانه ، ولذا فإن أبا حاتم مع تشدده ، روى عنه و حكم عليه بقوله : " ثقة ثبت" [٢٣ ، ج٣ ، ص٤٧١].

و أشار الذهبي إليه بقوله : " قد قال أبو حاتم مع تعنته : "ثقة ثبت" ، وأما الدارقطني فقال : "ضعيف يخطىء كثيراً قد أتى عن الثوري بخبر منكر ، عن محمد ابن المنكدر ، عن جابر : "في الجمع بين الصلاتين " [٤٢ ، ج٣ ، ص٦٦].

[٨] القرينة السادسة: حمل رواية الشيخين له على الانتقاء:

إذا جُرّح الراوي بقادح ، فيحمل احتجاج البخاري به على أنه انتقى الصحيح من مروياته سيما إذا كان من شيوخه ؛ لأنه يكون في هذه الحال أعلم بصحيح حديثه من ضعيفه ولهذا نظائره ، حيث كان أهل الحذق من الرواة الثقات الأثبات ينتخبون أصح أحاديث من يروون عنه ، قال عبد الرحمن بن مهدي : " سمعت شعبة يقول : كنت أنظر إلى فم قتادة ، فإذا قال للشيء : حدثنا ، عُنيت به ، فوقفته عليه ، وإذا لم يقل حدثنا لم أعن به"[٢٣ ، ج٢ ، ص٣٤] أي يتوقى تدليسه ، و قال يحيى بن معين : " كان إسماعيل ابن عياش يقعد ومعه ثلاثة أو أربعة فيقرأ كتاباً وهم معه والناس مجتمعون ثم يلقيه إليهم فيكتبونه جميعاً ، ولم ينظر في الكتاب إلا أولئك الثلاثة أو الأربعة ، و شهدته وهو يحدث

---

(٨) ما بين المعقوفين من نسخة ابن حجر [١٨ ، ج ٣ ، ص٢١٨].

هكذا، فلم أكن آخذ منه شيئاً، ولكني شهدته يملي إملاء فكتبت عنه" [١٣، ص١٤٩٠]، وقال أحمد: " لما أراد ـ عبد الوهاب ـ الخفاف أن يحدثهم بحديث هشام الدَّسْتَوائي أعطاني كتابه، فقال لي: انظر فيه، فنظرت فيه، فضربت على أحاديث منها، فحدثهم فكان صحيح الحديث"[٣٦، ص ٢٥٦٨]، وقال يعلى بن عبيد: "قال سفيان الثوري: اتقوا الكلبي ـ محمد بن السائب ـ، فقيل له: إنك تروي عنه ؟! قال: أنا أعرف بصدقه من كذبه" [١٧، ج٦، ص١١٥]، و قال أبو عوانة: " قلت للمغيرة: كيف تحدث عن أبي حمزة ـ ميمون القصاب الأعور الكوفي ـ ؟! قال: لم يكن يجترئ على أن يحدثني إلا بحق"[٧، ج٤، ص١٨٧ ؛ ١٨، ١٠، ص٣٥٣].

و من تطبيقاته:

التطبيق(١٦)

في ترجمة: عثمان بن صالح السهمي مولاهم أبي يحيى المصري، حيث وثقه كثير من النقاد وقال فيه أبو زرعة: " لم يكن عندي عثمان ممن يكذب، و لكنه كان يكتب الحديث مع خالد بن نَجيح، وكان خالد إذا سمعوا من الشيخ أملى عليهم ما لم يسمعوا فبلوا به"[٣٨، ص٤١٧].

و هذا جرح مفسر بقادح، ولعله سبب قلة رواية البخاري عنه في الصحيح، والذي يظهر أنه انتقى ما صح من مروياته، قال ابن حجر: "من شيوخ البخاري وثقه ابن معين والدارقطني، وقال أبو حاتم: " شيخ "، و قال أبو زرعة: " كان يكتب مع خالد ابن نَجيح و كان خالد يملي عليهم ما لم يسمعوا من الشيخ فبلوا به"، قلت: خالد ابن نَجيح، هذا كان كذاباً، وكان يحفظ بسرعة، وكان هؤلاء إذا اجتمعوا عند شيخ فسمعوا منه، و أرادوا كتابة ما سمعوه اعتمدوا في ذلك على إملاء خالد عليهم، إما من حفظه أو من الأصل، فكان يزيد فيه ما ليس فيه فدخلت فيهم الأحاديث الباطلة من هذه الجهة،

والحكم في أمثال هؤلاء الشيوخ الذين لقيهم البخاري وميّز صحيح حديثهم من سقيمه، وتكلم فيهم غيره، أنه لا يُدّعى أن جميع أحاديثهم من شرطه، فإنه لا يخرج لهم إلا ما تبين له صحته، و الدليل على ذلك: أنه ما أخرج لعثمان هذا في صحيحه سوى ثلاثة أحاديث أحدها متابعة"[١٠، ص٤٢٣].

التطبيق(١٧)

في ترجمة: إسماعيل بن عبد الله بن أبي أويس عبد الله الأصبحي المدني، حيث اختلف فيه كلام الحفاظ، و أخرج له البخاري و مسلم، و أطلق النسائي تضعيفه [٤٣، ص ٤٤].

والذي يظهر أن البخاري ومسلماً قد انتقيا الصحيح من مروياته، قال ابن حجر: "احتج به الشيخان إلا أنهما لم يكثرا من تخريج حديثه، ولا أخرج له البخاري مما تفرد به سوى حديثين، وأما مسلم فأخرج له أقل مما أخرج له البخاري، وروى له الباقون سوى النسائي فإنه أطلق القول بضعفه، وروينا في مناقب البخاري بسند صحيح أن إسماعيل أخرج له أصوله وأذن له أن ينتقي منها، وأن يعلم له على ما يحدث به ليحدث به، ويعرض عما سواه، و هو مُشعر بأن ما أخرجه البخاري عنه هو من صحيح حديثه ؛ لأنه كتب من أصوله وعلى هذا لا يحتج بشيء من حديثه غير ما في الصحيح من أجل ما قدح فيه النسائي وغيره، إلا إن شاركه فيه غيره فيعتبر فيه"[١٠، ص ٣٩١].

[٩] القرينة السابعة: قلة إخراج البخاري و مسلم للراوي المكثر المختلف فيه، وجعله في المتابعات أو الشواهد أو التعاليق

إذا احتج المعدل بأن الراوي - المختلف فيه - من رجال الصحيحين، فيُرد صنيعه، ويترجح التجريح المفسر بقادح إذا تبين أنهما لم يحتجا به، و لم يخرجا له في الأصول، كأن يخرجا له في المتابعات، أو الشواهد، أو التعاليق ؛ سيما إذا كانت قليلة و الراوي

مكثر، قال ابن حجر: " ينبغي لكل منصف أن يعلم أن تخريج صاحب الصحيح - البخاري - لأي راو كان مقتض لعدالته عنده وصحة ضبطه وعدم غفلته، هذا إذا خرج له في الأصول، فأما إن خرج له في المتابعات والشواهد والتعاليق فهذا يتفاوت درجات من أخرج له منهم في الضبط وغيره مع حصول اسم الصدق لهم" [١٠، ص ٣٨٤]، وقال أيضاً: "الحق: أنه لم يخرج - يعني مسلماً - شيئاً مما انفرد به الواحد منهم، وهذا ظاهر بيّن في كتابه، ألا تراه أخرج لعطاء بن السائب في المتابعات، و هو من المكثرين، و مع ذلك فما له عنده إلا مواضع يسيرة، و كذا محمد بن إسحاق، و هو من بحور العلم، و ليس له عنده في المتابعات إلا ستة أو سبعة، و لم يخرج لليث بن أبي سليم، و لا ليزيد بن أبي زياد، و لا لمجالد بن سعيد إلا مقروناً" [٢٥، ص١٤٢].

و من التطبيقات:

التطبيق(١٨)

في ترجمة: إبراهيم بن إسماعيل بن زيد بن مُجَمِّع بن جارية الأنصاري المدني، حيث قال فيه البخاري: "صدوق إلا أنه يغلط" [٤٤، ص ٩٧٥]، واستدرك الحاكم حديثه على الصحيحين، وصححه [٤٥، ج ٤، ص٤٩٠ / ٨٣٦٨].

وضعفه غالب النقاد، فقال البخاري في موضع آخر: "كثير الوهم ؛ يروي عن الزهري وعمرو بن دينار، يكتب حديثه" [٤٦، ص١٢]، وقال أبو حاتم: " يكتب حديثه، ولا يحتج به، وهو قريب من ابن أبي حبيبة، كثير الوهم، ليس بالقوي" [٢٣، ج ٢، ص٨٤]، وضعفه ابن معين [١٣، ص ٧٨٤]، وأبو زرعة، [٣٨، ص ٥٩٧]، والنسائي [٤٣، ص ١]، وغيرهم.

وقال ابن عدي: " لإبراهيم هذا أحاديث غير هذا اختصرت منه ما ذكرته، وهو قريب من إبراهيم بن الفضل، ومع ضعفه يكتب حديثه" [١٧، ج ١، ص٢٣٢].

وقال ابن حجر: " ضعيف عندهم، علق له البخاري موضعاً واحداً" [١٠، ص ٤٥٦].

التطبيق (١٩)

في ترجمة: أسباط بن نصر الهمْداني، حيث وثقه ابن معين [١٣، ص ١٢٥١].

وضعفه الإمام أحمد، [٣٦، ص ١٦٧٨]، وغيره.

ولذا علق له البخاري في موضع واحد، قال ابن حجر: "ضعفه أحمد وغيره، وله ـ عند البخاري ـ موضع معلق في الاستسقاء" [١٠، ص ٤٥٦].

التطبيق (٢٠)

في ترجمة: عُبيدة بن مُعَتِّب الضَبّي أبي عبد الرحيم الكوفي، حيث روى عنه شعبة، وغيره [١٨، ج ٧، ص٨٠]، وكان شعبة لا يُحدث إلا عن ثقة.

وضعفه أحمد [٣٦، ص ٣٦٠٢]، وابن معين [٤٧، ص ١٣٥]، وأبو حاتم، وأبو زرعة [٢٣، ج ٦، ص٩٤]، والنسائي [٤٣، ص ٤٠٥]، وابن عدي [١٧، ج ٥، ص٣٥٣]، وغيرهم.

ولذا علق له البخاري في موضع واحد، قال ابن حجر: "ضعيف عندهم، ماله في البخاري سوى موضع واحد معلق في الأضاحي" [١٠، ص ٤٥٨].

التطبيق (٢١)

في ترجمة: زياد بن عبد الله بن الطُّفيل العامري البَكّائي، حيث قال أبوزرعة: " يهم كثيراً، وهو حسن الحديث" [٣٨، ص ٣٦٨].

وقال ابن معين: " ليس بشيء، وقد كتبت عنه المغازي" [١٣، ص ١٣٣١]، وفي رواية: " لا بأس به في المغازي، وأما في غيره فلا" [٢٢، ص ٣٤٨]، وقال صالح جزرة: "هو في نفسه ضعيف، لكن هو من أثبتهم في المغازي" [٤٢، ج ٣، ص١٣٤]، وقال النسائي: " ليس بالقوى" [٤٣، ص ٢٣٨].

وقال فيه ابن حجر: " ليس له عند البخاري سوى حديثه عن حميد، عن أنس... أورده في الجهاد.... مقروناً بحديث عبد الأعلى، عن حميد" [١٠، ص ٤٠٣]، وقال في موضع آخر: " في حديثه عن غير ابن إسحاق لين...وله في البخاري موضع واحد متابعة" [٣٠، ص ٢٠٨٥].

التطبيق (٢٢)

في ترجمة: عبد الله بن صالح بن محمد بن مسلم الجهني أبي صالح المصري كاتب الليث، حيث تكلم فيه أحمد [٣٦، ص ٥٠٦٧، ٤٩١٩]، والنسائي [٤٣، ص ٣٥١]، وغيرهما.

وقال ابن أبي حاتم: "سألت أبا زرعة عن أبي صالح كاتب الليث ؟ فقال: لم يكن عندي ممن يتعمد الكذب، وكان حسن الحديث" [٢٣، ج ٥، ص٨٧]، وقال البرذعي لأبي زرعة: " قلت: أبو صالح كاتب الليث ؟ [فضحك، و] [٩] قال: ذاك رجل حسن الحديث، قلت: أحمد يحمل عليه في كتاب ابن أبي ذئب، وحكاية سعيد بن منصور قد عرفتها ؟ قال: نعم وشيء آخر: سمعت عبد العزيز بن عمران يقول: قرأ علينا كتاب عُقيل فإذا في أوله مكتوب: حدثني أبي عن جدي عُقيل، فإذا هو كتاب عبد الملك ابن شعيب بن الليث بن سعد ؟! قلت: فأي شيء حاله في يحيى بن أيوب، ومعاوية ابن صالح، والمشيخة ؟ قال: كان يكتب لليث، والله أعلم" [٣٨، ص٤٩٢].

و قال ابن عدي: " لعبد الله بن صالح روايات كثيرة عن صاحبه الليث بن سعد، وعنده عن معاوية بن صالح نسخة كبيرة، ويروي عن يحيى بن أيوب صدراً صالحاً، ويروي عن ابن لهيعة أخباراً كثيرة، وهو عندي مستقيم الحديث إلا أنه يقع في حديثه في

---

(٩) زيادة من نسخة الخطيب البغدادي [٢١، ج٨، ص ٤٨٠].

أسانيده ومتونه غلط ، ولا يتعمد الكذب وقد روى عنه يحيى بن معين" [١٧ ، ج ٤ ، ص٢٠٦].

وقال ابن حجر: " لقيه البخاري وأكثر عنه ، وليس هو من شرطه في الصحيح ، وإن كان حديثه عنده صالحاً... والأحاديث التي رواها البخارى عنه في الصحيح بصيغة: "حدثنا " ، أو: " قال لي " ، أو: " قال المجردة " قليلة... وأما التعليق عن الليث من رواية عبد الله بن صالح عنه فكثير جداً" [١٠ ، ص ٤١٣ ، ٤١٤ ، ٤١٥].

المبحث الثالث: القرائن المتعلقة بمروياته، و أوهامه، و أفراده

[١٠] القرينة الأولى: شدة ضعف المتابع للراوي

يترجح التجريح إذا تبين أن المتابع للراوي قد جاء بإسناد أضعف من الإسناد المستنكر على الراوي ، و من تطبيقاته:

التطبيق(٢٣)

في ترجمة: حفص بن عمر بن أبي العَطّاف القرشي السهمي مولاهم المديني ، حيث ذكره العقيلي في الضعفاء و قال فيه: " من حديثه: ما حدثناه علي بن المبارك ، قال: حدثنا إسماعيل بن عبد الله بن أبي أويس ، قال: حدثني جعفر بن عمر ابن أبي العَطّاف مولى بني سهم ، عن أبي الزناد ، عن الأعرج ، عن أبي هريرة ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "تعلموا علم الفرائض وعلموه فإنه نصف العلم" ، لا يتابع عليه ، و لا يعرف إلا به"[٧ ، ج١ ، ص٢٧١].

و استدرك عليه المزِّي ، فقال: " قول العقيلي: "لا يتابع عليه" فيه نظر ؛ فإنه قد تابعه عليه غيره: أخبرناه أبو الحسن بن البخاري ، قال: أنبأنا أسعد بن أبي طاهر الثقفي ، قال: أخبرنا أبو الفضل جعفر بن عبد الواحد الثقفي ، قال: أخبرنا أبو طاهر محمد ابن

أحمد بن عبد الرحيم قال: أخبرنا أبو محمد بن حبان، قال: حدثنا أبو أسيد، قال: حدثنا محمد بن ثواب، قال: حدثنا محمد بن القاسم الأسدي، قال: حدثنا الفضل ابن دَلْهم، قال: حدثني عوف، عن شَهر بن حَوْشب عن أبي هريرة، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " تعلموا القرآن والفرائض وعلموا الناس فإني مقبوض""[٤٨، ج٧، ص٤١].

و في صنيع المزِّي تأمل ؛ لأن إسناد المتابع تالف، و لذا تعقبه ابن حجر، فقال: "مثل هذا لا يصلح متابعة ؛ فإن محمد بن القاسم مجمع على ضعفه، فلا يصلح الاستشهاد به" [١٨، ج٢، ص٣٥٢].

وقوّى الحاكم حاله ؛ لأنه استدرك على الصحيحين[٤٥، ج٤، ص٣٦٩ح٧٩٤٨]حديثه السابق في الفرائض؟!، وفي صنيعه نظر، وقد تعقبه ابن حجر، فقال: " غفل الحاكم فأخرج حديثه المذكور في المستدرك ؟! "[١٨، ج٢، ص٣٥٢].

و حفص، منكر الحديث على قلته، فقد قال فيه البخاري: "منكر الحديث"[٤٩، ج٢، ص٢٥٦]، وقال مرة: "منكر الحديث، رماه يحيى بن يحيى النيسابوري بالكذب" [٢٦، ج٢، ص٣٦٧]، و قال أبو حاتم: " منكر الحديث يكتب حديثه على الضعف الشديد" [٢٣، ج٣، ص١٧٧]، وقال ابن عدي: " لحفص بن عمر غير ما ذكرته من الحديث، و حديثه قليل، وحديثه كما ذكره البخاري منكر الحديث"[١٧، ج٢، ص٣٨٣].

التطبيق(٢٤)

في ترجمة: حَشْرَج بن نُباتة، حيث قال فيه أبو عبد الله البخاري: "سمع سعيد ابن جُهْمان عن سفينة، أن النبي صلى الله عليه وسلم، قال لأبي بكر وعمر وعثمان: "هؤلاء الخلفاء بعدي" و هذا حديث لم يتابع عليه ؛ لأن عمر بن الخطاب و علي بن أبي

طالب قالا: "لم يستخلف النبي صلى الله عليه وسلم""[٤٦، ص ٩٩ ؛ ٢٦، ج ٣، ص١١٧ ؛ ٤٩، ج ١، ص١٩٧].

و قد نبه البخاري إلى نكارة إسناده، حيث لم يُتابع عليه، و نكارة متنه و علته بمخالفته المحفوظ، و هذا جرح مفسر قادح.

و قد استدرك ابن عدي بأنه تُوبع على إسناده، فقال: "هذا الذي أنكر البخاري على حَشْرَج هذا الحديث، قد روي بغير هذا الإسناد: حدثناه علي بن إسماعيل ابن أبي النجم، ثنا عقبة ابن موسى بن عقبة، عن أبيه، عن محمد بن الفضل بن عطية، عن زياد بن عِلاَقة، عن قُطْبة ابن مالك ـ وهو عم بن زياد بن عِلاَقة ـ: "لما بنى صلى الله عليه وسلم المسجد وضع حجراً.." فذكر هذه القصة" [١٧، ج٢، ص٤٤٠].

و في صنيع ابن عدي نظر ؛ لأن إسناد المتابع أضعف، قال ابن حجر: " الإسناد الذي زعم ابن عدي أنه متابع لحَشْرَج أضعف من الأول ؛ لأنه من رواية محمد ابن الفضل بن عطية وهو ساقط"[١٨، ج٢، ص٣٢٥].

[١١] القرينة الثانية: جمعه في أدائه بين عدد من الشيوخ في سياق واحد وألفاظهم مختلفة

يعتبر النقاد أن من مرجحات ضعف الراوي جمعه بين ألفاظ عدد من شيوخه في سياق واحد إذا لم يكن ضابطاً مميزاً لألفاظهم إن اختلفت، قال أبو محمد عبد الرحمن ابن أبي حاتم: " نا صالح بن أحمد بن حنبل، نا علي يعني ابن المديني، قال سمعت يحيى، قال: قال لي شعبة في أحاديث عوف ـ بن أبي جميلة الأعرابي ـ: "عن خِلاَس، عن أبي هريرة و محمد يعني ابن سيرين، عن أبي هريرة" إذا جمعهم، قال لي شعبة: ترى لفظهم واحداً ؟! قال أبو محمد: كالمنكر على عوف"[٢٣، ج١، ص١٤٧]، وقال أحمد: "عبد الرحمن بن عبد الله بن عمر بن حفص بن عاصم بن عمر كان ولي قضاء

المدينة، خرقت حديثه منذ دهر، ليس بشيء، حديثه أحاديث مناكير، كان كذاباً وكان يقول: " أبي و عبيد الله سواء بسواء "، كان يروي عن سهيل بن أبي صالح وعبيد الله ابن عبد الله بن عمر"[٣٦، ص٤٣٦٤]، وقال مرة: " أبو بكر بن أبي مريم ضعيف، كان يجمع فلاناً وفلاناً وكان عيسى لا يرضاه" [٣٦، ص ١٤٨٤]، وقال مرة: " سمعت إسحاق بن راهَوَيه، يروي عن عيسى بن يونس قال: "لو أردت أبا بكر بن أبي مريم على أن يجمع لي فلاناً وفلاناً وفلاناً لفعل" يعني يقول: عن راشد بن سعد و ضَمرْة و حبيب ابن عبيد لفعل" [٣٦، ص ١٣٣٧]، و قال ابن معين: " عبد الرحمن بن عبد الله العُمْري ضعيف، و قد سمعت منه كان يجلس في المجلس يقول: "حدثني أبي وعمي عبيد الله ابن عمر سواء بسواء مثل بمثل" و هو الذي يروي عنه أحمد بن حاتم الطويل، حديث سهيل عن أبيه عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم: الحديث الطويل" [١٣، ص١٠٠٧]، و قال ابن رجب: " معنى هذا أن الرجل إذا جمع بين حديث جماعة و ساق الحديث سياقة واحدة فالظاهر أن لفظهم لم يتفق فلا يقبل هذا الجمع إلا من حافظ متقن لحديثه يعرف اتفاق شيوخه واختلافهم كما كان الزهري يجمع بين شيوخ له في حديث الإفك وغيره، وكان الجمع بين الشيوخ يُنكر على الواقدي و غيره ممن لا يضبط هذا، كما أنكر على ابن إسحاق وغيره، وقد أنكر شعبة أيضاً على عوف الأعرابي" [٣٧، ج ٢، ص٨١٥].

و من تطبيقاته:

التطبيق(٢٥)

في ترجمة: حماد بن سلمة البصري، حيث قال الخليلي: "ذاكرت يوماً بعض الحفاظ، فقلت: البخاري لم يخرج حماد بن سلمة في الصحيح وهو زاهد ثقة ؟ فقال: لأنه جمع بين جماعة من أصحاب أنس، فيقول: حدثنا قتادة و ثابت و عبد العزيز ابن

صهيب، و ربما يخالف في بعض ذلك، فقلت: أليس ابن وهب اتفقوا عليه، و هو يجمع بين أسانيد، فيقول: حدثنا مالك وعمرو بن الحارث و الليث بن سعد و الأوزاعي بأحاديث، و يجمع بين جماعة غيرهم ؟ فقال: ابن وهب أتقن لما يرويه وأحفظ له"[٥٠، ج١، ص٤١٨].

التطبيق (٢٦)

في ترجمة: حماد بن الجَعْد الهُذَلي البصري، حيث قال فيه أبو حاتم الرازي: " ما بحديثه بأس" [٢٣، ج ٣، ص١٣٤].

و صنيعه محل تأمل ؛ لأن حماداً كان في الأداء يجمع ألفاظ عدد من الشيوخ في سياق واحد مع اختلاف ألفاظهم، و بهذا جرّحه ابن مهدي، و هو جرح مفسر يقدم على التعديل، قال عمرو ابن علي الفلاس: " حدثت عبد الرحمن بن مهدي، عن أبي داود ـ الطيالسي ـ عن حماد بن الجعد، فقال: سبحان الله تُحدث عن حماد بن الجَعْد؟! أفلا تحدث عن بَحْر وعثمان البُرِّي و أبي جَزِي، و الحسن بن دينار، هؤلاء أصحاب حديث، ثم قال: كان حماد عنده كتاب عن محمد بن عمرو، و ليث، و قتادة، فما كان يفصل بينها، فذكرت ذلك لأبي داود، فقال: كان إمامنا أربعين سنة ما رأينا إلا خيراً" [١٧، ج٢، ص٢٤٤]، و في رواية قال ابن مهدي: "كان عند حماد بن الجعد ثلاثة كتب عن محمد بن عمرو، و ليث، وقتادة ، فما كان يفصل بعضاً من بعض" [٢٣، ج ٣، ص١٣٤]، و ذكره ابن حبان في المجروحين، و قال: " اختلط عليه صحائفه حتى لم يكن يحسن أن يميز شيئاً منها فاستحق الترك" [٢٨، ج١، ص٢٥٣].

[١٢] القرينة الثالثة: أن تكون مروياته مثل مرويات أحد الرواة سواء، و هي بالثاني أشهر

يترجح التجريح إذا كانت مروياته مثل مرويات غيره سواء، و هي بالثاني أشهر، و هذا يدل على أنه يسرق حديث غيره، أو يهم فيه، قال ابن رجب: " قد كانوا يستدلون باتفاق حديث الرجلين في اللفظ على أن أحدهما أخذه عن صاحبه" [٣٧، ج ٢، ص٨٦٦].

و من تطبيقاته:

التطبيق (٢٧)

في ترجمة: عمر بن سعيد بن سليمان القرشي أبي حفص الشامي الدمشقي، حيث قال عبد الله: " سألت أبي: عن عمر بن سعيد أبي حفص الدمشقي؟ فقال: قد كتبت عنه، و قد تركت حديثه، و ذاك أني ذهبت إليه أنا و أبو خيثمة، فأخرج لنا كتاباً عن سعيد بن بشير، فإذا هي أحاديث سعيد بن أبي عَرْوبة فتركناه" [٣٦، ص٤٩١٠].

و قال المرُّوذي: " سألته - يعني أحمد - عن أبي حفص الشامي؟ فقال: هذا كانت عنده أحاديث كتبناها عن سعيد بن عبد العزيز، ثم تبين أمره بعد فتركوه، حدث بأحاديث لسعيد بن أبي عَرُوبة" [٢١، ج١١، ص٢٠٠].

التطبيق (٢٨)

في ترجمة: مُطَرِّف بن مازن الصنعاني، حيث قال فيه ابن عدي: "لم أر فيما يرويه متناً منكراً" [١٧، ج ٦، ص٣٧٦].

وصنيعه محل تأمل، فقد قال يحيى بن معين: " قال لي هشام بن يوسف: جاءني مُطَرِّف بن مازن، فقال: أعطني حديث ابن جُريج و معمر حتى أسمعه منك، فأعطيته فكتبها، ثم جعل يُحدث بها عن معمر نفسه و عن ابن جُريج؟! فقال لي هشام ابن يوسف: انظر في حديثه فهو مثل حديثي سواء، فأمرت رجلاً فجاءني بأحاديث مُطَرِّف

بن مازن، فعارضت بها فإذا هي مثلها سواء، فعلمت أنه كذاب"[١٣، ص٧٨٧]، قال ابن رجب: " يعني: علم صدق قول هشام عنه" [٣٧، ج٢، ص٨٦٦].

التطبيق (٢٩)

في ترجمة: معقل بن عبيد الله الجزري، حيث قال فيه ابن معين: "ليس به بأس" [٣٦، ص٣٩٨٨]، ووثقه ابن المديني [٢٧، ص٢٥٦]، وغيرهما.

وتكلم أحمد في مروياته عن أبي الزُبير المكي خاصة ؛ لأنها تشبه أحاديث ابن لَهيعة عن أبي الزُبير [٣٧، ج ٢، ص٧٩٣]، قال ابن رجب: "كان أحمد يُضعّف حديثه عن أبي الزبير خاصة، ويقول: "يُشبه حديثه حديث ابن لَهيعة"، ومن أراد حقيقة الوقوف على ذلك فلينظر إلى أحاديثه عن أبي الزُبير، فإنه يجدها عند ابن لَهيعة يرويها عن أبي الزُبير كما يرويها معقل سواء" [٣٧، ج ٢، ص٧٩٣].

[١٣] القرينة الرابعة: ألا تحتمل حاله تفرده

يرتبط الحكم على التفرد و الاغراب بحسب حال الراوي، و عدد مروياته، ومقدار التفرد و بحسب القرائن المعتبرة في صحة التفرد، أو ضعفه، و ليس كل متفرد تحتمل حاله تفرده، و به يترجح ضعف الراوي إذا كان من الشيوخ، و إذا كثر منه ترك حديثه، قال أبو حاتم: " يُقاس صحة الحديث بعدالة ناقليه، وأن يكون كلاماً يصلح أن يكون من كلام النبوة ، ويعلم سقمه وإنكاره بتفرد من لم تصح عدالته بروايته، و الله أعلم" [٢٣، ج١، ص٣٥١].

و قال ابن رجب: " إذا روى الحفاظ الأثبات حديثاً بإسناد واحد، و انفرد واحد منهم بإسناد آخر، فإن كان المنفرد ثقة حافظاً: فحكمه قريب من حكم زيادة الثقة في الأسانيد أو في المتون... و يُقوي قبول قوله إذا كان المروي عنه واسع الحديث.. فإن كان المنفرد سئ الحفظ فإنه لا يُعبأ بانفراده، و يحكم عليه بالوهم" [٣٧، ج٢، ص٨٣٨].

وقال الذهبي : " تفرد الثقة المتقن يُعد صحيحاً غريباً ، و تفرد الصدوق و من دونه يعد منكراً و إكثار الراوي من الأحاديث التي لا يُوافق عليها لفظاً أو إسناداً يصيره متروك الحديث"[٤٢ ، ج٣ ، ص١٤٠ ، ١٤١].

و من تطبيقاته :

التطبيق (٣٠)

في ترجمة : عبد المنعم بن بشير المصري ، حيث قال أحمد بن سعيد بن أبي مريم : " ذاكرت يحيى بن معين يوماً وهو بمصر : عن أبي مودود ، عن سليمان بن يسار ، قال : "مرضت فعادني ابن عمر في يوم مهين" ، قال أحمد : فأعجب يحيى هذا الحديث ، و قال لي : أفدنيه عمن كتبته ؟ قال : فصرت معه إلى عبد المنعم ، فسأله يحيى أن يخرج له أصل كتابه ، فاعتل عليه في ذلك الوقت و وعده مخرجه بالعشي ، قال أحمد : فلما اجتمعنا للمصير إليه بالعشي ذكرت ليحيى بن معين : حديث ابن عمر ، أن النبي صلى الله عليه وسلم : "قضى باليمين مع الشاهد" ، فقال لي : يحيى ما خلق الله من هذا شيئاً ؟! قلت : إنه عبد الله بن عمر العمري ، قال : ليس يحتمل هذا كله ، من حدثك به ؟ قلت : هذا الشيخ الذي تريده أعني عبد المنعم ، قال : كفيتنا المؤنة ، ارجعوا بنا فرجع و لم يكتب عنه" [٧ ، ج ٣ ، ص١١٢].

التطبيق(٣١)

في ترجمة : أبي بكر بن عياش بن سالم الأسدي الكوفي المقرىء الحناط ، كنيته اسمه ، حيث قال الدقاق : " سمعت يحيى وسئل عن حديث رواه أبو بكر بن عياش ؟ فلم يلتفت إليه ، قال : لم يروه شعبة و لا سفيان ، لو رووه كان أبو بكر صدوقاً"[٤٧ ، ص٢٥].

و الذي يظهر أن أبا بكر رواه لما ساء حفظه بأخرة، قال ابن حبان: "من الحفاظ المتقنين وقد روى عنه ابن المبارك و أهل العراق، وكان يحيى القطان و علي بن المديني يسيئان الرأي فيه وذلك أنه لما كبر سنه ساء حفظه فكان يهم إذا روى"[١٥، ج ٧، ص٦٦٩].

و قال ابن حجر: " ثقة عابد إلا أنه لما كبر ساء حفظه وكتابه صحيح" [٣٠، ص٧٩٨٥ ؛ ١٠، ص٤٦٤].

[١٤] القرينة الخامسة: كثرة أفراده و مناكيره ، وأوهامه

تقدم في القرينة السابقة بيان أثر التفرد على الراوي ومروياته، وأنه مرتبط بحسب حال الراوي ومقدار تفرده ؛ لأنها إن كثرت كانت قرينة مرجحة لضعفه، قال محمد ابن المثنى: " قال لي عبد الرحمن بن مهدي: يا أبا موسى، أهل الكوفة يُحدثون عن كل أحد؟ قلت: يا أبا سعيد هم يقولون إنك تحدث عن كل أحد! قال: عمن أحدث؟ فذكرت له محمد بن راشد المكحولي؟ فقال لي: احفظ عني: الناس ثلاثة: رجل حافظ متقن، فهذا لا يُختلف فيه، وآخر: يهم والغالب على حديثه الصحة، فهو لا يُترك، ولو ترك حديث مثل هذا لذهب حديث الناس، وآخر: الغالب على حديثه الوهم فهذا يُترك حديثه"[٣٩، ص٣٥]، وقال مسلم: " بجمع الروايات ومقابلة بعضها ببعض تتميز صحيحها من سقيمها، وتتبين رواة ضعاف الأخبار من أضدادهم من الحفاظ، ولذلك أضعف أهل المعرفة بالحديث عمر بن عبد الله بن أبي خَثْعم وأشباهم من نقلة الأخبار؛ لرواياتهم الأحاديث المستنكرة التي تُخالف روايات الثقات المعروفين من الحفاظ" [٣٩، ص٧٩]، وقال أبو الحسن ابن القطان: " إنفراده لا يضره إلا أن يكثر ذلك منه" [٢٩، ص٢٥٣٥]، وقال الذهبي: "إكثار الراوي من الأحاديث التي لا يُوافق عليها لفظاً أو إسناداً يصيره متروك الحديث" [٤٢، ج٣، ص١٤٠، ١٤١].

التطبيق(٣٢)

في ترجمة: عبد الله بن داود التمار الواسطي أبي محمد، حيث قال فيه ابن عدي: " هو ممن لا بأس به إن شاء الله" [١٧، ج ٤، ص٢٤٣].

و في صنيعه تأمل ؛ لكثرة مناكيره، وقد ضعفه البخاري جداً، فقال: "فيه نظر" [٢٦، ج٥، ص٨٢]، وقال أبو حاتم: " ليس بقوي، حدث بحديث منكر عن حنظلة ابن أبي سفيان، وفي حديثه مناكير" [٢٣، ج٥، ص٤٨]، و قال أبو زرعة: "ضعيف الحديث" [٣٨، ص٣٩٨].

ولذا فإن الذهبي تعقب ابن عدي، فقال: " بل كل البأس به ورواياته تشهد بصحة ذلك" [٤٢، ج٤، ص٩١].

التطبيق (٣٣)

في ترجمة: نُعيم بن حماد الخُزاعي، حيث وثقه أحمد، [١٧، ج ٧، ص١٦]، وابن معين [٥٥، ص٥٢٨]، والعجلي [٣٥، ص١٤٧٦]، وغيرهم.

وقال أبو حاتم: " محله الصدق" [٢٣، ج٨، ص٤٦٣].

وضعفه النسائي [٤٣، ص٦١٧]، وفسر جرحه بكثرة مناكيره، فقد قال أبو علي النيسابوري: " سمعت النسائي يذكر فضل نُعيم بن حماد، وتقدمه في العلم والمعرفة، والسنن، ثم قيل له في قبول حديثه ؟ فقال: "قد كثر تفرده عن الأئمة المعروفين بأحاديث كثيرة، فصار في حد من لا يحتج به"" [١٨، ج ١٠، ص٤١١].

والمقصود هنا الاستدلال لصحة هذه القرينة ؛ لأن الفصل في حال نُعيم، وغيره من تراجم التطبيقات، ليس من أهداف هذا البحث.

التطبيق (٣٤)

في ترجمة: أيوب بن خالد الجُهني أبي عثمان الحراني، حيث وثقه إبراهيم ابن هانئ [٤٨، ج٣، ص٤٧٠].

وصنيعه محل تأمل ؛ لأنه كثير التفرد والمناكير، قال أبو أحمد الحاكم: "لا يتابع في أكثر حديثه" [١٨ ، ج١ ، ص٣٥١]، وقال ابن عدي: "قلّ ما يتابعه عليه أحد" [١٧ ، ج١ ، ص٣٥٨]، وضعفه غيرهما.

المبحث الرابع: القرائن المتعلقة بتقييد التعديل

إذا قُيد تعديل الراوي بأمر مخصوص اقتضى ترجيح جرحه و ضعفه من حيث الأصل سيما إذا كان التقييد بما سوى أحاديث الاعتقاد و الفرائض و الحلال و الحرام، كتقييد التعديل بأحاديث الزهد، و الترغيب و الترهيب، و ما توبعوا عليه، قال سفيان الثوري: "لا تأخذوا هذا العلم في الحلال والحرام إلا من الرؤساء المشهورين بالعلم الذين يعرفون الزيادة والنقصان، ولا بأس بما سوى ذلك من المشايخ" [٣٧، ص٣٧٢]، وقال سفيان بن عيينة: " لا تسمعوا من بقية ما كان في سنة، و اسمعوا منه ما كان في ثواب وغيره"[٢٣ ، ج١ ، ص٤١ ، ج٢ ، ص٤٣]، وقال عبد الله: " سئل أبي عن يحيى بن عبيدالله فقال: منكر الحديث، سألت يحيى بن سعيد يوماً عنه ؟ قال: من يحدث عنه ؟! قيل لأبي: ابن المبارك روى عنه، فقال: في الرقائق يعني الزهد" [٣٦، ص٤١٣٩]، وقال ابن أبي حاتم: " منهم الصدوق الورع المغفل الغالب عليه الوهم، و الخطأ و السهو و الغلط، فهذا يُكتب من حديثه الترغيب والترهيب والزهد والآداب، ولا يحتج بحديثه في الحلال والحرام"[٢٣ ، ج١ ، ص٦]، وقال ابن عبد البر: " عبد الكريم - ابن أبي المخارق - ضعيف لا يختلف أهل العلم بالحديث في ضعفه إلا أن منهم من يقبله في غير الأحكام خاصة، ولا يحتج به على حال، و من أجلّ من جرّحه و اطرّحه: أبو العالية، و أيوب السَّخْتِياني تكلم فيه مع ورعه، ثم شعبة، والقطان، وأحمد بن حنبل، وعلي بن المديني، ويحيى ابن معين، ولم يُخرج مالك عن عبد الكريم بن أبي المخارق حكماً في موطئه" [٥٦

ج٢٠، ص٦٥]، وقال الذهبي: "وقد احتوى كتابي - الميزان ....على المحدثين الضعفاء من قبل حفظهم، فلهم غلط وأوهام، ولم يترك حديثهم، بل يقبل ما رووه في الشواهد والاعتبار بهم لا في الأصول والحلال والحرام" [٤٢، ج١، ص١١٣].

و يُعتبر هذا التقييد أيضاً أحد الأوجه التي يُحمل عليها التعديل المطلق إذا لم يُخالف بقرينة أقوى، و من قرائنه، و تطبيقاته:

التطبيق(٣٥)

[١٥] القرينة الأولى: تقييد التعديل بأحاديث الرقاق و الترغيب:

في ترجمة: موسى بن عُبيدة الرَّبَذي، حيث قال الدُّوري: " سمعت أحمد ابن حنبل و سئل وهو على باب أبي النضر هاشم بن القاسم، فقيل له: يا أبا عبد الله: ما تقول في موسى بن عُبيدة الرَّبَذي و في محمد بن إسحاق ؟ فقال: أما محمد بن إسحاق، فهو رجل تكتب عنه هذه الأحاديث، كأنه يعني المغازي و نحوها، و أما موسى ابن عُبيدة، فلم يكن به بأس، و لكنه حدث بأحاديث مناكير عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر عن النبي صلى الله عليه وسلم، فأما إذا جاء الحلال والحرام أردنا قوماً هكذا، وقبض أبو الفضل على أصابع يديه الأربع من كل يد ولم يضم الإبهام، و أرانا أبو الفضل يديه و أرانا أبو العباس يديه"[١٣، ص٢٣١]، و في رواية قال: "أما موسى ابن عبيدة فكان رجلاً صالحاً حدث بأحاديث مناكير"[١٣، ص١١٦١].

والذي يظهر أن أحمد مشّاه في باب الترغيب والترهيب، وهذا يقتضي أن الأصل فيه الضعف، ولذا أطلق أحمد الحكم عليه بالضعف في مواطن أخرى، كقول البخاري فيه: "منكر الحديث، قاله أحمد بن حنبل، وقال علي بن المديني، عن القطان قال: كنا نتقيه تلك الأيام" [٢٦، ج٧، ص٢٩١ ؛ ٤٩، ج٢، ص٩٣]، وقول صالح بن أحمد ابن

حنبل: "قـال أبي: موسى بن عُبيدة لا يُشتغل به وذلك أنه يروي عن عبد الله بن دينار شيئاً لا يرويه الناس" [٢٣، ج٨، ص١٥١]، وقول ابن أبي حاتم: "سمعت أبي يقول: قال أحمد بن حنبل، قال علي بن المديني، عن يحيى القطان، قال: كنا نتقي موسى ابن عُبيدة تلك الأيام" [٢٣، ج٨، ص١٥١].

التطبيق(٣٦)

في ترجمة: رِشْدِين بن سعد أبي الحجاج المصري، حيث قال فيه أحمد: "ليس به بأس في أحاديث الرقاق" [١٤، ص١٤٣]، و قال عبد الملك بن عبد الحميد المَيْمُوني: "سمعت أباعبد الله، يقول: رِشْدِين ليس يبالي عمن روى، و لكنه رجل صالح، قال فوثقه هَيْثَم بن خارجة، و كان في المجلس، فتبسم من ذلك أبو عبد الله، ثم قال أبو عبدالله: رِشْدِين بن سعد، ليس به بأس في حديث الرقائق" [٧، ج ٢، ص٦٦ ؛ ١٨، ج ٣، ص٢٤٠].

و هذا يقتضي أن الأصل فيه الضعف، و لذا أطلق أحمد ضعفه في روايات أخرى كقول حرب بن إسماعيل الكِرْمَاني الحنظلي: "سألت أحمد بن حنبل عن رِشْدِين ابن سعد؟ فضعّفه وقدم ابن لَهِيعة عليه" [٢٣، ج٣، ص٥١٣]، و قو ل أبي داود: "سمعت أحمد، قال: احترقت كتب ابن لَهِيعة، زعموا كان رِشْدِين بن سعد قد سمع منه كتبه، فكانوا يأخذون كتبه، فلا يأتونه بشيء إلا قرأ" [٣١، ص٢٥٦]، وقال البخاري: "حدثني قتيبة بن سعيد، قال: كان رِشْدِين وابن لَهِيعة لا يباليان ما دفع إليهما فيقرآنه" [٤٩، ج٢، ص٢٤٥ ؛ ٢٦، ج ٣، ص٣٣٧]، وضعّفه أيضاً: عمرو بن علي الفلاس [٢٣، ج ٣، ص٥١٣]، وابن نُمير [٢٣، ج١، ص٣٢٢] وابن معين [٤٧، ص ٨٤ ؛ ٢٣، ج ٣، ص٥١٣]، وأبوحاتم، وأبو زرعة [٢٣، ج٣، ص٥١٣]، وزاد أبو حاتم: "منكر الحديث،

وفيه غفلة ويحدث بالمناكير عن الثقات، ما أقربه من داود بن المُحَبَّر، وابن لَهِيعة أستر، ورِشْدِين أضعف" [٢٣، ج٣، ص٥١٣].

[١٦] القرينة الثانية: تقييد التعديل في المغازي، أو التفسير، أو القراءات

التطبيق(٣٧)

في ترجمة: زياد بن عبد الله البَكّائي أبي محمد الكوفي، حيث عُدل في المغازي، والأصل فيه الضعف، قال الدارمي: "سألته عن البَكّائي أعني زياداً؟ فقال: لا بأس به في المغازي، و أما في غيره فلا، وسألت يحيى، قلت: عمن أكتب المغازي ممن يروي عن يونس أو غيره؟ قال: اكتبه عن أصحاب البَكّائي" [٢٢، ص٣٤٨]، و قال الدُّوري: "سمعت يحيى يقول زياد البَكّائي ليس بشيء وقد كتبت عنه المغازي"[١٣، ص١٣٣١].

و المقصود بالمغازي: مغازي ابن إسحاق ؛ لأن البَكّائي راويته و قد أملاها عليه مرتين، قال أبو داود عن ابن معين: " زياد البَكّائي في ابن إسحاق ثقة، كأنه يضعفه في غيره"[١٨، ج٣، ص٣٢٣]، و قال يحيى بن آدم: "قال عبد الله بن إدريس: ليس أحد أثبت في ابن إسحاق من زياد البَكّائي، وذلك أنه أملى عليه إملاء مرتين بالحيرة" [٢٣، ج٣، ص٥٣٧]، وقال صالح بن محمد: " ليس كتاب المغازي عند أحد أصح منه عند زياد، و زياد في نفسه ضعيف، ولكن هو من أثبت الناس في هذا الكتاب، و ذلك أنه باع داره وخرج يدور مع ابن إسحاق حتى سمع منه الكتاب"[١٨، ج٣، ص٣٢٤].

التطبيق(٣٨)

في ترجمة: نَجيح بن عبد الله أبي مَعْشَر السِّندي المدني، حيث قيدوا تعديله في المغازي والتفسير والرقاق، فيكون ضعيفاً في الحديث، قال فيه أحمد: "صدوق، ولكنه لا يُقيم الإسناد" [٣٦، ص٨٧٥]، يعني المسانيد المرفوعة، وقال أحمد بن أبي يحيى: "سمعت أحمد بن حنبل، يقول: يكتب من حديث أبي مَعْشَر أحاديثه عن محمد بن كعب

القُرَظي في التفسير" [١٧ ، ج٧ ، ص٥٢]، وغالبه غير مرفوع ، وقال ابن أبي حاتم : "سمعت أبي وذكر مغازي أبي مَعْشَر ، فقال : كان أحمد بن حنبل يرضاه ، ويقول : كان بصيراً بالمغازي" [٢٣ ، ج ٨ ، ص٤٩٤]، وقال ابن معين : "ضعيف" [٢٢ ، ص ٨٢٩]، وقال أيضاً : "ليس بقوي في الحديث" [٣٦ ، ص٣٩٩٨]، وقال أيضاً : "ضعيف ، يُكتب من حديثه الرقاق ، وكان رجلاً أمياً ، يُتقى إذ يروي من حديثه المسند" [١٧ ، ج ٧ ، ص٥٢]، وقال أيضاً : "ليس بشيء ، يكتب رقاق الحديث من حديثه" [١٧ ، ج ٧ ، ص٥٢]، و قال أيضاً : "اكتبوا حديث محمد بن كعب في التفسير ، و أما أحاديث نافع و غيرها فليس بشيء ، التفسير حسن" [٤٧ ، ص ٢٨٥]، قال ابن رجب : " يعني : ما يرويه عن محمد ابن كعب القُرَظي في تفسير القرآن ، و غالبه أو جميعه من كلامه غير مرفوع"[٣٧ ، ص ٨٠٥]، و قال ابن المديني : "كان ذلك شيخاً ضعيفاً ضعيفاً ، وكان يحدث عن محمد ابن قيس ، ويحدث عن محمد بن كعب بأحاديث صالحة ، وكان يحدث عن المَقْبُري و عن نافع بأحاديث منكرة" [٢٧ ، ص١٠٦]، وقال البخاري : " حدثني عمرو بن علي ، قال : كان يحيى لا يحدث عن أبي مَعْشَر المدني و يضعفه جداً جداً و يضحك إذا ذكره" [٤٩ ، ج٢ ، ص١٧٢]، وقال أيضاً : "يخالف في حديثه"[٤٩ ، ج ، ص٢٠٥]، وقال أيضاً : "منكر الحديث ، قال عبيد الله : سمعت ابن مهدي ، يقول : كان أبو مَعْشَر يعرف و ينكر" [٢٦ ، ج ٨ ، ص١١٤]، وقال الخليلي : " له مكان في العلم والتاريخ وتاريخه مما يحتج به الأئمة في كتبهم ، وضعفوه في الحديث ولم يتفقوا عليه ، وروى عنه الكبراء مثل ابن المبارك ويونس المؤدب و وكيع وابنه محمد بن أبي مَعْشَر ، ويتفرد بأحاديث ، و أمسك الشافعي عن الرواية عنه" [٥٠ ، ج١ ، ص٣٠٠].

التطبيق(٣٩)

في ترجمة: إسماعيل بن مسلم المكي، حيث عُدل في القراءات، و الأصل فيه الضعف، قال أحمد: " إسماعيل بن مسلم المكي: ما روى عن الحسن في القراءات، فأما إذا جاء إلى المسندة التي مثل حديث عمرو بن دينار يسند عنه أحاديث مناكير، ليس أراه بشيء، وكان ضعفه، ويسند عن الحسن، عن سَمُرة أحاديث مناكير"[٣٦، ص ٢٥٥٦].

[١٧] القرينة الثالثة: تقييد التعديل بالمرسل من حديثه

التطبيق(٤٠)

في ترجمة: صالح بن بشير بن وادع أبي بشر البصري القاص المعروف بالمُرِّي، حيث تكلموا في مروياته المسانيد، و عدلوه في المراسيل، فيكون الأصل فيه الضعف.

فقد قال فيه أبو إسحاق الحربي: " إذا أرسل فبالحرى أن يصيب وإذا أسند فاحذروه"[١٨، ج٤، ص٣٣٤].

التطبيق(٤١)

في ترجمة: صدقة بن عبد الله السمين أبي معاوية أو أبي محمد الدمشقي، حيث تكلموا في المرفوع من حديثه، و عدلوه في المراسيل، فيكون الأصل فيه الضعف.

فقد قال عبد الله: "سألت أبي عن صدقة الدمشقي؟ فقال: هو صدقة السمين، ما كان من حديثه مرفوعاً فهو منكر، و ما كان من حديثه مرسلاً عن مكحول فهو أسهل، و هو ضعيف جداً وهو صدقة بن عبد الله السمين"[٣٦، ص١٤١١].

[١٨] القرينة الرابعة: تقييد التعديل برواية أهل الحذق عنه، أو بأحد تلاميذه

التطبيق(٤٢)

في ترجمة: عبد الله بن صالح الجُهَني أبي صالح كاتب الليث، حيث تكلموا في مناكيره.

والذي يظهر أن الأصل فيه الضعف ؛ لأن فيه غفلة، وقد كان بأخرة يُدخل عليه الضعفاء ما ليس من حديثه، ولذا فإنه يُعدّل فيما رواه الثقات الحذاق عنه، ويُضعّف في غيرهم، قال ابن حجر: " ظاهر كلام الأئمة أن حديثه في الأول كان مستقيماً، ثم طرأ عليه فيه تخليط فمقتضى ذلك أن ما يجيء من روايته عن أهل الحذق كيحيى بن معين والبخاري و أبي زرعة و أبي حاتم فهو من صحيح حديثه، وما يجيء من رواية الشيوخ عنه فيتوقف فيه"[١٠، ص٤١٤].

التطبيق(٤٣)

في ترجمة: عبد الله بن لَهِيعة بن عقبة الحضرمي أبي عبد الرحمن المصري القاضي، حيث قال فيه أحمد: "حدثنا خالد بن خِداش، قال: قال لي ابن وهب - ورآني لا أكتب حديث ابن لَهِيعة -: إني لست كغيري في ابن لَهِيعة فاكتبها، وقال لي: حديثه عن عقبة بن عامر أن النبي ﷺ قال: "لو كان القرآن في إهاب ما مسته النار"، ما رفعه لنا ابن لَهِيعة قط أول عمره"[٣٦، ص١٧٨٤ ، ٥١٩٠].

و يُفيد صنيع أحمد أن رواية ابن وهب عن ابن لَهِيعة أضبط ؛ لأنه أخذها من كتاب ابن لَهِيعة قبل احتراق كتبه، ومثله رواية ابن المبارك عن ابن لَهِيعة، فإنها أعدل من غيرها ؛لأنها من كتابه، قال علي بن المديني: "سمعت عبد الرحمن بن مهدي وقيل له: تحمل عن ابن لَهِيعة ؟قال: لا، لا أحمل عنه قليلاً ولا كثيراً: كتب إليَّ ابن لَهِيعة كتاباً فيه: "ثنا عمرو بن شعيب"، فقرأته على ابن المبارك فأخرج إليَّ ابن المبارك من كتابه،

عن ابن لَهيعة، فإذا: " حدثني إسحاق بن أبي فروة عن عمرو ابن شعيب " [٢٣، ج٥، ص١٤٦]، وقال نُعيم بن حماد: " سمعت ابن مهدي يقول: لا أعتد بشيء سمعته من حديث ابن لَهِيعة إلا سماع ابن المبارك ونحوه"[١٨، ج٥، ص٣٢٨]، وكذا رواية عبد الله بن يزيد المقرئ عنه.

و هذا يقتضي أن الأصل فيه الضعف، و رواية العبادلة عنه أعدل من غيرها، وأقل ضعفاً ولذا قال عمرو بن علي الفلاس: " عبد الله بن لَهِيعة احترقت كتبه، فمن كتب عنه قبل ذلك مثل ابن المبارك وعبد الله بن يزيد المقرئ أصح من الذين كتبوا بعدما احترقت الكتب، و هو ضعيف الحديث"[٢٣، ج٥، ص١٤٧]، ، و قال ابن أبي حاتم: "سألت أبي و أبا زرعة عن ابن لَهِيعة والإفريقي: أيهما أحب إليكما ؟ فقالا جميعاً: ضعيفان، بين الإفريقي وابن لَهِيعة كثير، أما ابن لَهِيعة فأمره مضطرب يُكتب حديثه على الاعتبار، قلت لأبي: إذا كان من يروي عن ابن لَهِيعة مثل ابن المبارك و ابن وهب، يحتج به ؟ قال: لا، و سئل أبو زرعة عن ابن لَهِيعة: سماع القدماء منه ؟ فقال: آخره و أوله سواء، إلا أن ابن المبارك و ابن وهب كانا يتتبعان أصوله فيكتبان منه، وهؤلاء الباقون كانوا يأخذون من الشيخ، و كان ابن لَهِيعة لا يضبط، و ليس ممن يحتج بحديثه مَنْ أَجْمَلَ القول فيه"[٢٣، ج٥، ص١٤٧].

و هذا مُقتضى صنيع مسلم ؛ لأنه أخرج له من رواية ابن وهب عنه، و قرنه بغيره فقال: "حدثنا عمرو بن سواد العامري و محمد بن سلمة المُرَادي و أحمد بن عيسى وألفاظهم متقاربة قال عمرو: أخبرنا، وقال الآخران: حدثنا ابن وهب، أخبرني عمرو ابن الحارث، عن يزيد ابن أبي حبيب، أن موسى بن سعد الأنصاري، حدثه عن حفص ابن عبيد الله، عن أنس بن مالك أنه قال: "صلى لنا رسول الله ﷺ العصر، فلما انصرف أتاه رجل من بني سلمة، فقال: يا رسول الله إنا نريد أن ننحر جزورا لنا، و نحن نحب أن

تحضرها، قال: نعم فانطلق و انطلقنا معه فوجدنا الجزور لم تنحر، فنحرت ثم قطعت ثم طبخ منها ثم أكلنا قبل أن تغيب الشمس"، و قال المرادي: حدثنا ابن وهب عن ابن لَهِيعة و عمرو بن الحارث في هذا الحديث" [٢٤، ح٦٢٤].

التطبيق(٤٤)

في ترجمة: سعيد بن أبي سعيد المَقْبُري، حيث تكلموا في روايته عن أبيه عن أبي هريرة، وعن أبي هريرة.

و هو بسبب اختلاطها عليه، لكن اعتمدوها عنه من رواية الليث بن سعد عنه؛ لأنه ميزها قال أحمد: " أصح الناس حديثاً عن سعيد بن أبي سعيد المَقْبُري: ليث ابن سعد ؛ يفصل ما روى عن أبي هريرة، و ما عن أبيه عن أبي هريرة، هو ثبت في حديثه جداً"[٣٦، ص٦٥٩].

[١٩] القرينة الخامسة: تقييد التعديل بكتابه

للرواة مراتب من حيث الضبط و الحفظ و الاعتماد على الكتب، فمنهم من يكون ضابطاً لحفظه و لكتابه، و منهم من يكون في حفظه شئ، بحيث تجتنب أوهامه وأفراده، و منهم من تَكثر أوهامه فيه، فيُقيد تعديله بكتابه عند التعارض إذا انتفت الموانع، و قد كان الأئمة النقاد إذا أشكل عليهم حديث الراوي الثقة اعتمدوا ما في كتابه إن كان ضابطاً له، قال عبد الله: " حدثني مجاهد بن موسى، قال: حدثنا محمد بن عُبيد، قال: حدثنا مِسعر عن يزيد الفقير، عن جابر قال: "أتت النبي صلى الله عليه وسلم بواكي، فقال: اللهم اسقنا غيثاً مغيثاً مريئاً مريعاً نافعاً غير ضار عاجلاً غير آجل، قال: فأطبقت عليهم"، فحدثت بهذا الحديث أبي، فقال أبي: أعطانا محمد بن عُبيد كتابه عن مِسْعر فنسخناه، ولم يكن هذا الحديث فيه، ليس هذا بشيء، كأنه أنكره من حديث محمد بن عُبيد"[٣٦، ص٥٥٣٠]، و أكثر أوهام المتوسطين من الرواة بسبب الحفظ، قال

أحمد: " هؤلاء الشيوخ لم يكونوا يكتبون إنما كانوا يحفظون ونسبوا إلى الوهم أحدهم يسمع الشيء فيتوهم فيه" [١٨، ج٢، ص٣٧٤، ترجمة: الحكم بن عطية]، وقال ابن حجر: "من تُكلم فيه بأمر لا يقدح في جميع حديثه كمن كان ضابطاً لكتابه دون الضبط لحفظه فإنه لا يجمل إطلاق الضعف عليه بل الصواب في أمره التفصيل" [١٠، ص٤٦٠].

و من تطبيقاته:

التطبيق(٤٥)

في ترجمة: عبد الله بن نافع الصائغ المخزومي مولاهم أبي محمد المدني، حيث تكلم فيه بعض النقاد، و عدله غيرهم، و فصّل القول فيه آخرون فقيدوا تعديله بكتابه، و تكلموا في حفظه وهو أعدل الأقوال.

و ممن تكلم فيه بإطلاق: أحمد، فقال: " لم يكن صاحب حديث كان ضيّقاً فيه[١٠] ، وكان صاحب رأي مالك، و كان يفتي أهل المدينة برأي مالك، و لم يكن في الحديث بذاك" [١٧، ج٤، ص٢٤٢؛ ٢٣، ج ٥، ص١٨٣] و في رواية قال: " لم يكن يحسن الحديث، كان صاحب رأي مالك"[٣١، ص٢١١]، و أبو زرعة في رواية فقد قال البَرْذَعِي: " ذكرت أصحاب مالك فذكرت عبد الله بن نافع الصائغ ؟ فكلح وجهه" [٣٨، ص٧٣٢]و قال البَرْذَعِي أيضاً: " قال لي أبو زرعة: ابن نافع الصائغ عندي: منكر الحديث حدث عن مالك، عن نافع، عن ابن عمر، عن النبي ﷺ: "ما بين بيتي ومنبري"، وأحاديث غيرها مناكير وله عند أهل المدينة قدر في الفقه، سمعت أبا زرعة يقول: سمعت مقاتل بن محمد يقول: سمعت معن بن عيسى يقول: لو حلفت لبررت أن عبد الله بن نافع أعلم أهل الأرض"[٣٨، ص٣٧٥]، والدارقطني فقال فيه: " فقيه يعتبر به"[٤٠، ص٢٥٦].

---

(١٠) قوله : " كان ضيّقاً فيه" سقط من نسخو ابن أبي حاتم [٢٣، ٥ج١٨٣].

وممن عدله بإطلاق: ابن معين، فقال: " ثقة" [٢٢، ص٥٣٢]، وأبو زرعة مرة، فقال: "لا بأس به" [٢٣، ج٥، ص١٨٣] والنسائي، فقال: " ليس به بأس"، وقال مرة: "ثقة"[١٨، ج ٦، ص٤٧].

و ممن فصّل القول فيه على ما تقدم: أبو عبد الله البخاري، فقال: "يعرف حفظه وينكر وكتابه أصح "[٢٦، ج٥، ص٢١٣]، واقتدى به أبو حاتم فقال: " ليس بالحافظ هو لين، تعرف حفظه وتنكر، وكتابه أصح" [٢٣، ج٥، ص١٨٣]، و أبو زرعة مرة حيث ضعّف حفظه فقد قال البَرْذَعِي: " قلت لأبي زرعة: حديث عبد الله بن نافع، عن أبيه، عن ابن عمر، أن النبي صلى الله عليه وسلم: "نهى عن إخصاء الخيل" ؟ فقال: هذا رواه أيوب و مالك و عبد الله و بُرْد بن سنان و محمد بن إسحاق والمَعْمَري وجماعة عن نافع عن ابن عمر فقط، و بمثل هذا يستدل على الرجل إذا روى مثل هذا، وأسنده رجل واحد، "يعني": أن عبد الله بن نافع في رفعه هذا الحديث يستدل على سوء حفظه وضعفه"[٣٨، ص٦٩٣]، و الخليلي، فقال: "روى عنه الشافعي أحاديث لكن الحفاظ لم يرضوا حفظه" [٥٠، ج١، ص٢٢٧]وقال أيضاً: " أقدم من روى الموطأ عن مالك ثقة أثنى عليه الشافعي، وروى عنه حديثين أو ثلاثة، قال البخاري: كان ثقة في الرواية عارفاً بالفقه، لم يكن بذاك الحافظ" [٥٠، ج١، ص٣١٦].

و هذا هو الصواب فيه، و يحمل عليه صنيع غيرهم سيما و منهم من له رواية في كل حكم مما مضى، و يُشعر بذلك أيضاً سياق كلام أحمد في جرحه له، و لذا فإن ابن حجر حكم به فقال: " ثقة صحيح الكتاب في حفظه لين" [٣٠، ص٣٦٥٩].

التطبيق(٤٦)

في ترجمة: عبد الصمد بن حسان الخراساني أبي يحيى، حيث غلط في أحاديث.

وخطأه محمول على التحديث من الحفظ، فقد ذكر البخاري: " أنه يهم من حفظه، وأصله صحيح" [٣٧، ص٧٦٥]، و روى عنه أبو حاتم، و قال: "صالح الحديث صدوق" [٢٣، ج٦، ص٥١].

التطبيق(٤٧)

في ترجمة: عبد الرزاق بن همام الصنعاني، حيث ذكروا له مناكير.

و هي محمولة على تحديثه من غير كتابه لما عمي فصار يتلقن، وأما كتابه فصحيح، قال أحمد: " هؤلاء الذين كتبوا عنه سنة ست و مئتين، إنما ذهبوا إليه و هو أعمى، فلُقِّن فقبله و مرَّ فيه" [٥٢، ص٢١٠١].

و قال يحيى بن معين: " ما كتبت عن عبد الرزاق حديثاً قط إلا من كتابه لا والله ما كتبت عنه حديثاً قط إلا من كتابه"[٣٦، ص٣٩٤٠].

التطبيق(٤٨)

في ترجمة: محمد بن مسلم الطائفي، حيث عدلوا كتابه، فدل على أنه يخطئ في حفظه، قال فيه ابن معين: " لم يكن به بأس، و كان سفيان بن عيينة أثبت منه، و من أبيه، ومن أهل قريته!! كان إذا حدث من حفظه، يقول: كأنه يخطيء، و كان إذا حدث من كتابه فليس به بأس"[١٣، ص٣٠٤]، وقال ابن حجر: " وثقه ابن معين، وقال: "كان إذا حدث من حفظه يخطئ "، أخرج له مسلم متابعة، والبخاري تعليقاً"[١٠، ص ٤٥٨].

[٢٠] القرينة السادسة: تقييد التعديل بما تُوبع عليه

التطبيق(٤٩)

في ترجمة: محمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى الأنصاري الكوفي القاضي أبي عبدالرحمن، حيث قال فيه أحمد: "لا يحتج به" [٥٣، ص١٣٠].

و هذا مُشعر بأنه مشّاه فيما توبع عليه، فيقيد التعديل به، و الأصل فيه الضعف، و قد بيّن الترمذي أن مراده: ما تفرد به، فقال فيه و أمثاله: " إنما تكلموا فيهم من قبل حفظهم، وكثرة خطئهم، وقد روى عنهم غير واحد من الأئمة، فإذا انفرد أحد من هؤلاء بحديث، ولم يتابع عليه لم يحتج به، كما قال أحمد بن حنبل: "ابن أبي ليلى لا يحتج به"، إنما عنى: إذا تفرد بالشيء و أشد ما يكون هذا إذا لم يحفظ الإسناد، فزاد أو نقص أو غير الإسناد أو جاء بما يتغير فيه المعنى" [٥٣، ص١٣٠].

التطبيق(٥٠)

في ترجمة: حماد بن سلمة بن دينار البصري أبي سلمة، حيث تكلم مسلم [١١] وغيره في روايته عن غير ثابت البُناني، وذكروا أنه يغلط فيها كثيراً.

ومع هذا أخرج له مسلم عن غير ثابت، لكنها في المتابعات، فيقتضي صنيعه تعديل روايته عنهم إذا تُوبع عليها، قال ابن رجب: " قد خرّج مسلم في صحيحه لحماد ابن سلمة، عن أيوب وقتادة وداود بن أبي هند والجُريري ويحيى بن سعيد الأنصاري، ولكن إنما خرّج حديثه عن هؤلاء فيما تابعه عليه غيره من الثقات ووافقوه عليه، لم يُخرّج له عن أحد منهم شيئاً تفرد به عنه، والله أعلم" [٣٧، ج٢، ص٧٨٣]، وقال ابن حجر: " استشهد به البخاري تعليقاً، ولم يُخرّج له احتجاجاً ولا مقروناً ولا متابعة إلا في موضع واحد، قال فيه: "قال لنا أبو الوليد، حدثنا حماد بن سلمة" فذكره، وهو في كتاب الرقاق، وهذه الصيغة يستعملها البخاري في الأحاديث الموقوفة وفي المرفوعة أيضاً إذا كان في إسنادها من لا يحتج به عنده، واحتج به مسلم والأربعة لكن قال الحاكم: "لم يُحتج به مسلم إلا في حديث ثابت، عن أنس، وأما باقي ما أخرج له فمتابعة" زاد

---

(١١) تقدم كلامه في القرينة رقم: ٧.

البيهقي: "أن ما عدا حديث ثابت لا يبلغ عند مسلم اثني عشر حديثاً" والله أعلم"[١٠، ص٣٩٩].

[٢١] القرينة السابعة: تقييد قلة تدليس المدلس في شيخ مخصوص

التطبيق(٥١)

في ترجمة: هُشيم بن بَشير السلمي أبي معاوية الواسطي، حيث إنه مشهور بكثرة التدليس إلا في حُصين بن عبد الرحمن السُّلَمي، فإنه قليل التدليس عنه، قال أحمد: " لا يكاد يسقط عليه شيء من حديث حُصين و لا يكاد يدلس عن حُصين"[٣٧، ص٧٣٩]، وقد بوب عليه ابن رجب بقوله: "ذكر من عُرف بالتدليس، وكان له شيوخ لا يُدلس عنهم فحديثه عنهم متصل، منهم: هُشيم بن بَشير، ذكر أحمد: "أنه لا يكاد يدلس عن حُصين""[٣٧، ص٨٥٧].

و السبب أنه راويته المختص به، قال أحمد: "ليس أحد أصح حديثاً عن حُصين من هُشيم"[٣١، ص٤٤٣]، و قال عبد الله: " ذكرت لأبي: حديث الثوري، عن حُصين، عن إبراهيم، عن عبد الله: "أنه كان يرفع يديه في أول الصلاة ثم لا يعود"، قال أبي: حدثنا هُشيم قال: "حدثنا حُصين، عن إبراهيم"، لم يجز به إبراهيم، و هُشيم أعلم بحديث حُصين" [٣٦، ص٧١٢].

الخاتمــــــة

في ضوء هذا البحث يمكن إيراد أهم نتائجه العلمية التالية:

١ـ أثر قرائن الترجيح الكبير في درء تعارض التعديل و التجريح، و الوصول إلى أدق النتائج العلمية في الحكم على الرواة سيما و أن للأئمة النقاد العناية البالغة بها أثناء بيانهم لأحوال الرواة المختلف فيهم.

٢ـ أن من اشتهر بجرح لا يُقبل فيه القول المخالف إلا بحجة ظاهرة مؤثرة، و يُشترط في الجرح المخالف لتعديل معتبر أن يُفسر بقادح كلي عند الحكم على الراوي بالضعف المطلق، أو بقادح جزئي عند تقييد الجرح أو التعديل به.

٣ـ يرتبط الحكم على التفرد و الإغراب بحسب حال الراوي، و عدد مروياته، ومقدار التفرد وبحسب القرائن المعتبرة في صحة التفرد، أو ضعفه، و لذا فإن له أنواعاً من حيث تأثيره:

الأول: مؤثر مطلق يضعف به الراوي إذا كان هو الغالب على مروياته، و يُحكم على صاحبه بأنه منكر الحديث، و متروكه.

الثاني: مؤثر مقيد تُضعف به المرويات التي تفرد بها الراوي المكثر الذي تحتمل حاله تفرده، و تُسمى أفراده هذه: مناكير أو غرائب، و هذا النوع غير مؤثر في الراوي من حيث الجملة ؛ لأن المكثر الثقة أو الصدوق قد يغرب.

الثالث: غير مؤثر في الراوي و لا في مروياته التي تفرد بها، و هو الحاصل للراوي المكثر الذي تحتمل حاله تفرده، و صحة ما تفرد به، و يُسمى: الصحيح الغريب، و هذا يكون لمن فوق الثقة، أو الثقة الذي تدل القرائن المعتبرة على صحة ما تفرد به كل واحد منهما عن شيخ مكثر، كطول الصحبة بأن يكون راوية شيخه، أو الاختصاص بمجلس سمع فيه ما لم يسمع غيره، أو كثرة الرحلة بحيث أحاط بما لم يتمكنوا منه، و خلت هذه الأفراد من موانع قبولها كأن تعارض هذه القرائن بأقوى منها تنفي ثبوت هذه الأفراد، وتدل على وهم راويها، و هذا النوع دليل على زيادة إتقان الراوي المكثر و تميزه عن أقرانه.

٤ ـ يُقدم التعديل المقيد بأمر مخصوص على التعديل المطلق المخالف بجرح سيما إن كان المعدل هو المجرح نفسه ما لم يُخالف بقرينة أقوى.

٥ ـ يُحمل التعديل على زهد الراوي و صلاحه إذا اشتهر به ، و دلت قرينة سياق التعديل عليه سيما إن كان بلفظ : " صالح".

٦ـ يقدح جمع الراوي ألفاظ عدد من شيوخه في سياق واحد إذا كان غير ضابط لها ، أو كانت حاله لا تحتمل جمعه.

٧ـ لا عبرة برواية الثقات و النقاد عن الراوي إذا كانت على غير وجه الحديث أو للتعجب.

٨ ـ يُرد استدلال المعدل بإخراج البخاري ومسلم للراوي إن كان في المتابعات ، أو الشواهد أو التعاليق ، أو لبيان غلطه في إسناد ، أو تبين أن روايتهما له على وجه الانتقاء سيما إن كانت قليلة و الراوي مكثر ، و تفيده روايتهما له في هذه الأحوال : عدم شدة ضعفه ، و أنه في أعلى مراتب التجريح من حيث الأصل .

٩ ـ ينزل الراوي إلى أدني مراتب الجرح إذا امتنع عن التحديث عنه من عُرف بالرواية عن كل أحد.

و في الختام أسأل الله الذي لا إله إلا هو الرحمن الرحيم أن ينفع بهذا البحث ، وأن يختم بالصالحات أعمالنا ، و يغفر لنا ولوالدينا و لولاة أمورنا و للمسلمين ، و الحمد لله رب العالمين ، و صلى الله و سلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين.

المراجع

[١] البخاري ، محمد بن إسماعيل.جزء *القراءة خلف*. ط٢ ، المدينة المشرفة : مكتبة الإيمان ، ١٤٠٤هـ.

[٢] ابن زكريا ، أحمد بن فارس بن زكريا. *معجم مقاييس اللغة*. ط٣ مصر : مكتبة الخانجي ، ١٤٠٢هـ.

[٣] الأفريقي ، محمد بن مكرم بن منظور المصري.*لسان العرب*. بيروت : دار صادر ، ١٤١٠هـ.

[٤] الجزري ، المبارك بن محمد بن الأثير أبو السعادات.*جامع الأصول من أحاديث الرسول*.ط٢ ، تحقيق : عبد القادر الأرنؤوط ، بيروت : دار الفكر ، ١٤٠٣ هـ.

[٥] اللحيدان، دخيل بن صالح. *قرائن ترجيح التعديل المتعلقة بأهلية الناقد*. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ٤٦.

[٦] الأزهري، أبومنصور: محمد بن أحمد. *تهذيب اللغة*. مصر: دار القومية العربية، ١٣٨٤هـ.

[٧] العقيلي، أبو جعفر: أحمد بن عمرو. *الضعفاء الكبير*. ط١، تحقيق: د. عبد المعطي قلعجي، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ.

[٨] الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. *الكفاية في علم الرواية*. ط٢، القاهرة: دار الكتب الحديثة.

[٩] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر*. ط٢، تحقيق: د. نور الدين عتر، الكويت: مطبعة الصباح، ١٤١٤هـ.

[١٠] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *هدي الساري*. تحقيق: محب الدين الخطيب، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

[١١] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *لسان الميزان*. ط١، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٨هـ.

[١٢] السيوطي، الحافظ عبد الرحمن بن أبي بكر. *تدريب الراوي*. ط ٢، تحقيق: عبد الوهاب عبد اللطيف، بيروت: دار إحياء السنة، ١٣٩٩هـ.

[١٣] ابن معين، يحيى بن معين. *التأريخ رواية الدوري*. ط ١، تحقيق: د. أحمد محمد نور سيف، مكة: مركز البحث العلمي في جامعة الملك عبد العزيز، ١٣٩٩هـ.(أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[١٤] الشيباني، أبو عبد الله: أحمد بن حنبل. *العلل ومعرفة الرجال رواية المروذي*. ط ١، تحقيق: وصي الله عباس بومباي الهند: مطبعة الدار السلفية، ١٤٠٨هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[١٥] البستي، أبو حاتم: محمد بن حبان. *الثقات*. ط ١، مكة: مكتبة مدينة العلم، ١٣٩٩هـ.

[١٦] الحراني، شيخ الإسلام ابن تيمية. *مجموع الفتاوى جمع عبد الرحمن بن محمد بن قاسم النجدي الحنبلي*. الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية، ١٤١٦هـ.

[١٧] الجرجاني، أبو أحمد: عبد الله بن عدي. *الكامل في ضعفاء الرجال*. ط ١، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ.

[١٨] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر. *تهذيب التهذيب*. ط١، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ.

[١٩] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *إطْراف المُسْنِد المُعْتَلِي بأطْراف المُسْنَد الحنبلي*. ط ١، تحقيق: د. زهير بن ناصر الناصر، دمشق: دار ابن كثير، ١٤١٤هـ.

[٢٠] الشيباني، الإمام أحمد بن محمد بن حنبل. *المسند*. بيروت: دار صادر.

[٢١] الخطيب البغدادي، أبو بكر: أحمد بن علي بن ثابت. *تأريخ بغداد*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٢٢] ابن معين، يحيى بن معين. *التأريخ رواية عثمان بن سعيد الدارمي*. تحقيق: د. أحمد محمد نور سيف، دمشق: دار المأمون للتراث. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٢٣] الرازي، أبومحمد: عبد الرحمن بن أبي حاتم. *الجرح والتعديل*. ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٧٢هـ.

[٢٤] القُشيري، أبو الحسين: مسلم بن الحجاج. *المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، الرياض: دار السلام بإشراف معالي الشيخ الدكتور: صالح بن عبد العزيز آل الشيخ – مع موسوعة الكتب الستة -.

[٢٥] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *النكت على كتاب ابن الصلاح*. ط١، تحقيق: مسعود عبدالحميد السعدني، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤.

[٢٦] البخاري، أبو عبد الله: محمد بن إسماعيل. *التأريخ الكبير*. تحقيق: عبد الرحمن المعلمي، بيروت: دار الكتب العلمي.

[٢٧] ابن المديني، علي بن المديني. *سؤالات محمد بن عثمان بن أبي شيبة لعلي بن المديني*. ط١، الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٢٨] البستي، أبو حاتم: محمد بن حبان. *المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين*. تحقيق: محمود إبراهيم زايد، حلب: دار الوعي.

[٢٩] الفاسي، أبو الحسن: علي بن محمد بن القطان. *بيان الوهم والإيهام الواقعين في كتاب الأحكام*. ط١، تحقيق: د. آيت سعيد، الرياض: دار طيبة، ١٤١٨هـ.

[٣٠] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *تقريب التهذيب*. ط١، تحقيق: محمد عوامة، حلب: دار الرشيد، ١٤٠٦هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٣١] الشيباني، الإمام أحمد بن حنبل. *سؤالات أبي داود للإمام أحمد بن حنبل في الجرح و التعديل*. ط١، تحقيق: د. زياد منصور، المدينة المشرفة: مكتبة العلوم و الحكم، ١٤١٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٣٢] الدارقطني أبو الحسن: علي بن عمر الدارقطني. *سؤالات حمزة بن يوسف السهمي، للدارقطني*. ط١، تحقيق: د.موفق عبد الله بن عبدالقادر، الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٣٣] الدارقطني أبو الحسن: علي بن عمر الدارقطني. *الضعفاء والمتروكين*. ط ١، تحقيق: موفق عبد الله بن عبدالقادر، الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٣٤] ابن سعد، محمد بن سعد. *الطبقات الكبرى*. بيروت: دار بيروت، ١٤٠٠.

[٣٥] العجلي، أحمد بن عبد الله بن صالح. *ترتيب تأريخ ثقات العجلي، لعلي بن أبي بكر الهيثمي*. ط١، تحقيق: د.عبد المعطي قلعجي، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ.

[٣٦] الشيباني، الإمام أحمد بن حنبل. *العلل ومعرفة الرجال، رواية ابنه عبد الله*. ط١، تحقيق: وصي الله عباس، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٣٧] الحنبلي، ابن رجب. *شرح علل الترمذي*. ط١، تحقيق: همام عبد الرحيم سعيد، الأردن: مكتبة المنار، ١٤٠٧هـ.

[٣٨] الرازي، أبو زرعة. *الضعفاء رواية البرذعي —مع كتاب: "أبو زرعة، وجهوده في السنة النبوية"* - ، ط٢، تحقيق: د. سعدي الهاشمي، المدينة المشرفة: دار الوفاء، ١٤٠٩هـ.

[٣٩] القُشيري، أبو الحسين: مسلم بن الحجاج. *التمييز*. ضبط وتعليق: محمد صبحي حلاق، الإسكندرية: دار الإيمان.

[٤٠] الدارقطني أبو الحسن: علي بن عمر الدارقطني. *سؤالات أبي بكر: أحمد بن محمد البرقاني للدارقطني*. ط١، تحقيق: د. عبد الرحيم القشقري، باكستان: خانة جميلي، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٤١] الدارقطني أبو الحسن: علي بن عمر الدارقطني. *سؤالات الحاكم النيسابوري للدارقطني في الجرح و التعديل*. ط١، الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٤٢] الذهبي، أبو عبد الله : محمد بن أحمد. *ميزان الاعتدال في نقد الرجال*. تحقيق : علي البجاوي، بيروت: دار المعرفة.

[٤٣] النسائي، أبو عبد الرحمن : أحمد بن شعيب. *الضعفاء والمتروكين*، ط١، تحقيق: مركز الخدمات والأبحاث الثانية، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤٠٥هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٤٤] الترمذي، محمد بن عيسى سورة. *علل الترمذي الكبير، ترتيب أبي طالب : محمود بن علي القاضي*. ط١، تحقيق: حمزة ديب، الأردن: مكتبة الأقصى، ١٤٠٦هـ.

[٤٥] الحاكم، أبو عبد الله النيسابوري. *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار الكتاب العربي.

[٤٦] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الضعفاء الصغير*. ط١، بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٤هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٤٧] ابن معين، يحيى بن معين. *من كلام أبي زكريا يحيى بن معين في الرجال، رواية يزيد بن الهيثم بن طهمان الدقاق*. تحقيق: د. أحمد نور سيف، دمشق: دار المأمون للتراث. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٤٨] المزي، أبو الحجاج: يوسف. *تهذيب الكمال* . ط١، تحقيق: د. بشار عواد، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ.

[٤٩] البخاري، محمد بن إسماعيل. *التأريخ الأوسط*. ط١، تحقيق: محمد ابن إبراهيم اللحيدان، الرياض: دار الصميعي، ١٤١٨هـ.

[٥٠] الخليلي، أبو يعلى الخليل بن عبدالله القزويني. *الإرشاد في معرفة علماء الحديث*. ط١، تحقيق: د.محمد سعيد عمر، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٩هـ.

[٥١] السجستاني أبو داود. *سؤالات أبي عُبيد الآجري لأبي داود السجستاني*. ط١، تحقيق: د. عبد العليم ابن عبد العظيم، مكة المكرمة: دار الاستقامة، ١٤١٨هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٥٢] الشيباني، الإمام أحمد بن حنبل. *مسائل الإمام أحمد رواية إسحاق بن إبراهيم بن هانئ*. ط١ تحقيق: زهير الشاويش، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٠هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٥٣] الترمذي، محمد بن عيسى سورة. *علل الترمذي الصغير*. بشرح ابن رجب، تحقيق: د/ نور الدين عتر، ط١، ١٣٩٨هـ.

[٥٤] الجوزجاني، أبو إسحاق إبراهيم بن يعقوب. *أحوال الرجال*. ط١، تحقيق: صبحي السامرائي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة)

[٥٥] ابن معين، يحيى بن معين. *سؤالات أبي إسحاق: إبراهيم بن عبد الله بن الجنيد ليحيى بن معين*. ط١، تحقيق: أحمد بن محمد نور سيف، المدينة المشرفة: مكتبة الدار، ١٤٠٨هـ. (أحلت إليه برقم نص الترجمة).

[٥٦] ابن عبد البر، أبو عمر: يوسف بن عبد الله. *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*. تحقيق: سعيد أحمد أحمد أعراب، المغرب: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

A Research Brief about Contestation Probability Evidences Relating to the Narrator in the Viewpoint of Speakers: Practical Study

Dekhel S. Al-Lhedan
Assistant Professo; Department of the Sunnah;
College of Principles of Religion, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University,
Riyadh, Saudi Arabia

(Received 25/4/1424H.; accepted for publication 4/1/1425H.)

Abstract. This research is paying attention to conjugated probable evidences with which speakers of Imams treated in identifying between contestation and praise which are in contradiction, where this is considered as one of the contestation and praise science which contains:

Introduction: which contains the subject importance, why chosen, its precedence in this field and the research plan.

Preamble: involves a brief description about the meaning of praise and evidences in terms of language and terminology.

First theme: contestation probability evidences relating to narrator's relation, his heresy, God-fearing and piety, such as letting the narrator's relation, or the appearance of his heresy after his straightness, or keeping praise on the narrator's piety and God-fearing.

Second theme: contestation probability evidences relating to his students, critic narrating to him, about whom there was no person said anything as occurred with others previously, or mentioning that the narrations of the major critic are different in the term of discussion, or astonishment, or what not reached from the majors sayings, or choosing, or Al-Bukhari and Muslim less producing for the narrator and kept this in the following indications, and commentaries or narrating them for him to explain his roughness.

Third theme: contestation probability evidences relating to his narrations, illusion and his individuals, such as his less narrations and roughness used, or the weakness of the person following the narrator, or his grouping to many Shieks in one context with different expressions, or may his narrations same as the narrations of another one but more famous, or it is proven that he has narrated wrong sayings; or his for many individuals and deniers.

Conclusion: research main results.

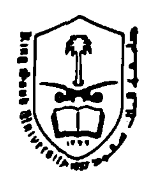
Contents: narrator's table of contents, resources and references and topics

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية** : الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية.

٢- **سنوية** : علوم الحاسب المعلومات – اللغات والترجمة – العمارة والتخطيط.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات– مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) البنك السعودي الأمريكي – فرع جامعة الملك سعود – الرياض ، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع المختومة على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة (٢٠) ريالاً سعودياً ، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ماعدا فروع (العمارة والتخطيط–علوم الحاسب والمعلومات–اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان الآتي: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – الرياض ١١٤٩٥ ص.ب ٢٢٤٨٠ هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦++) فاكس ٤٦٧٦١٦٢(١-٩٦٦++) E-mail: libinfo@ksu.edu.sa موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa

✂ قص هنا ----------------✂----------------✂----------------✂----------------✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة(بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠٠ م

ملحوظة مهمة : لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖

اسم المشترك(رباعي)❖ : .... اسم الجهة (للجهات الحكومية) : ....

العنوان❖ : .... صندوق البريد❖ : .... الرمز البريدي❖ : ....

المدينة❖ : .... الدولة❖ : .... الهاتف❖ : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها : .... عدد النسخ : ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق(مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

نوع الاشتراك: ☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي ☐ اشتراك حكومي

مدة الاشتراك: ☐ لمدة سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات

☐ أخرى ....

القسم الإنجليزي

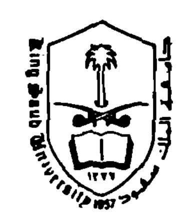
"Arabic Section"

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS



THE JOURNAL OF KING SAUD UNIVERSITY

1-(Biannual): Arts- Educational Sciences & Islamic Studies - Administrative Sciences - Engineering Sciences-Science-Agricultural Sciences.

2- (Annual): Computer & Info. Sciences - Languages & Trans. - Architecture & Planning

Method of Payment: 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27

2- Cheque: In the name of **King Saud University library** accounts.

3- Drafts: Saudi American Bank, King Saud University branch. Account No. (2680740067-code no. 501). A copy of the draft should be Faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- In the Kingdom S.R 20.00

2- Outside the Kingdom US $ 10.00 or equvilant for all journals except:

a) Architecture and Planning.

b) Computer and Information Sciences

c) Languages and Translation. For these, subscription rates are:

S.R 10.00 inside Kingdom

US $ 5.00 out side the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495 Tel: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162

E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Web site :www.ksu.edu.sa

--✂ --cut here

Subscription Form Date: / /200

Name:...

Organization:..................................

Address:...P.O.Box:.....................

Zip code:.................

City:.......................State:...........................Tel:......... ....

Fax:....................... E-mail:..

Specific issue(s):.......................................Number of copies( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of Subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 5 years ☐ more......

Contents

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 593-1238 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2005)

Contents

Page

Arabic Section

Printed at King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 593-1238 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2005)

Journal of
King Saud University

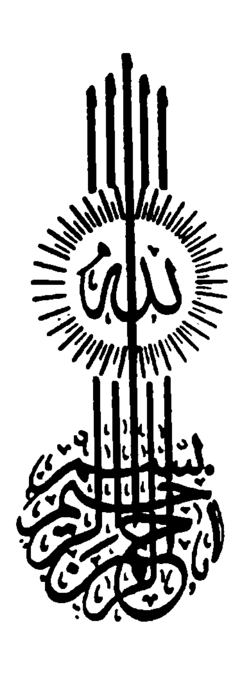
Volume 17

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1425
(2005)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1 **Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3. **Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations**: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., *et al.*, *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:** In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6.**Content Note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. **Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8. **Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9. **Offprints**: Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10. **Correspondence:**

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11. **Frequency:** Biannual.

12. **Price per issue:** SR 10
$ 5 (including postage).

13. **Subscription and Exchange**: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 17, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 593-1238 Ar., Riyadh (A.H. 1425/2005)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 17

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1425 (2005)



King Saud University

Academic Publishing and Press